



Thèse présentée
Par

Marcel Pierre PEREIRA

En vue de l'obtention du grade de docteur de l'université Blaise Pascal – Clermont 2
Spécialité Sciences du langage

Tandem présentiel-distance : articulation difficile, enjeux et perspectives de mutations de l'enseignement et de l'apprentissage au Cap-Vert

Volume 1

Membres du Jury

Laura Abou Haidar, maître de conférence, Université de Grenoble (Examinatrice)

Jean-François Bourdet, professeur Université du Maine (Rapporteur)

Maguy Pothier, professeure émérite, Université Blaise Pascal (Directrice)

Claude Springer, professeur, Université d'Aix en Provence - Marseille (Rapporteur)

*Préparée au sein du Laboratoire de Recherche sur le Langage, EA999
sous la direction du Professeur Maguy Pothier*

Ecole doctorale Lettres, Sciences Humaines et Sociales, ED370

Soutenance le samedi 12 juillet 2014

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le domaine des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (Tice) et a pour objet d'étudier l'articulation du présentiel et de la distance dans le contexte capverdien. Elle vise la compréhension de cette modalité d'apprentissage hybride. Un dispositif permettant aux étudiants d'échanger et de collaborer autour de tâches collaboratives a été mis en place.

Le cadre théorique fait référence au socioconstructivisme, à la communication médiée par ordinateur (CMO) et à l'écrit comme fondement de base pour cette recherche. Celle-ci a une visée compréhensive et praxéologique, l'objectif général et à terme étant d'apporter des éclairages permettant d'appréhender plus facilement les Tice en vue de les intégrer efficacement dans des formations en français autorisant l'usage des outils technologiques. La démarche que nous avons adoptée est axée sur une approche ethnométhodologique. Les données obtenues ont été analysées quantitativement et qualitativement puis, elles ont été croisées selon le principe de la triangulation (Van Der Maren, 1997).

Cette recherche propose quelques éléments de réponse. L'usage des outils technologiques facilite les échanges entre les étudiants, leur permet de co-construire leur apprentissage, autorise des rétroactions sur les formes linguistiques. Elle facilite l'encadrement et l'accompagnement des étudiants. Les conditions technologiques et techniques sont également importantes.

Mots clés : ACAO, CMO, forum, clavardage, collaboration, échanges, écrit, dispositif hybride, recherche-action

Abstract

This research is in the field of information technology and communication for teaching (ITC) and aims at studying the joint-face and distance in the Cape Verdean context. It is in order to understand this form of blended learning that a device allowing students to share and collaborate around collaborative tasks has been established.

The theoretical framework refers to social constructivism, communication mediated by computer (CMC) and written as basic foundation for this search. It has a comprehensive and praxeological reference, the overall objective is to provide insights for easier understanding of the ITC to effectively integrate the use of technological tools in training in teaching French. The approach we have adopted is based on an ethnomethodological approach. The data obtained were analyzed quantitatively and qualitatively, then they were crossed according to the principle of triangulation (Van Der Maren, 1997).

This research provides some answers. The use of technological tools facilitates exchanges between students, allowing them to co-construct their learning, and enables feedback on linguistic forms. It also facilitates management and support to students. Technological and technical conditions are also important.

Keywords : CSCL, CMC, forum, Tchat, collaboration, exchanges, Wright, blended learning system, action research

Remerciements

Je voudrais tout d'abord exprimer toute ma reconnaissance à Maguy Pothier qui m'a accordé toute sa confiance en acceptant d'encadrer et de diriger mon travail de recherche. Je ne la remercierai jamais assez, non seulement pour ses conseils, ses aides précieuses, ses encouragements, mais aussi pour son grand humanisme. À travers ces quelques mots, je tiens à lui témoigner toute ma gratitude, mon admiration et ma profonde considération pour m'avoir fait partager ses savoirs.

Mes remerciements vont également aux professeurs Jean-François Bourdet, Claude Springer, Laura Abou Haïdar pour avoir accepté de lire et de faire partie du jury de ma thèse.

Un grand merci à toute ma famille en particulier à ma mère, à ma femme Angélique Régine Oularé Pereira, à mes enfants Régina Carmen Pereira et Gaëlle Oularé Pereira et à mes frères Francisco, João-Claude, Jacques qui m'ont cru et encouragé durant toutes ces longues et difficiles années de thèse.

Je tiens également à exprimer toute ma gratitude, d'une part, à la Coopération Française du Cap-Vert qui m'a octroyée une bourse pour me permettre de réaliser cette thèse, et plus spécialement, à madame Marie-Thérèse Tavares pour son inestimable soutien et sa disponibilité. D'autre part, j'exprime ma gratitude à toute l'équipe du laboratoire de recherche sur le langage (LRL), les membres permanents, les doctorants. Je pense surtout Thierry Chanier, Paul Lotin, Anne-Laure Foucher, Christine Rodrigues, Damien Chabanal, Loïc Liegeois, Juan Luis Moreno Nilo, Aurelie Bayle, Mario Laurent, Blaise Ngandeu, Aline Auriel, Ciara Wighan, Hoby Andriarinina, Siglinde Pape et Zulimar Colina.

Pour terminer, mes remerciements vont également à l'université du Cap-Vert et tous mes amis qui ont directement ou indirectement participé à cette thèse.

Sigles et Abréviations

ADEF : Appui au développement de l'enseignement du français au Cap-Vert

ALUPEC : l'Alphabet Unifié pour l'Écriture du Créole capverdien

APC : Approche par compétence

APROF : Association des professeurs de français

ANAC : Institut National des Statistiques

CIEP : Centre international d'études pédagogiques

CMO : Communication médiée par ordinateur

CREP : Centre de ressources et d'expertise pédagogique

DGAEA : Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes

DGP : Direction générale de la planification

EBC : Enseignement de base complémentaire

EBI : l'enseignement de base intégré

EFPES : École de formation des professeurs de l'enseignement secondaire

ES : enseignement secondaire

ESC : Enseignement secondaire complémentaire

EST : l'enseignement secondaire et technique (EST),

ET : l'enseignement professionnel

ETP : Education pour tous

FSP : Fonds de Solidarité Prioritaire

IP : Institut pédagogique

IUT : Union internationale des télécommunications

ISE : Institut Supérieur de l'Éducation

ISECMAR : institut supérieur des sciences et de la mer

LFVD : Langue Française Vecteur de Développement

LLC : Langues, Littératures et Cultures

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur

NaEAD : noyau pour l'appui à l'enseignement à distance

OAVUP : Office Audiovisuel de l'Université de Poitiers

UA : Univerisdade Aberta

Uni-CV : Université du Cap-Vert

URP : Unité de recherche pédagogique

RCV : radio nationale capverdienne

RER : radio éducative et rurale

SCAC : Service de Coopération et d'Actions Culturelles

Tice : Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement

Sommaire du premier volume

| | |
|---|------------|
| RESUME | 2 |
| ABSTRACT..... | 3 |
| REMERCIEMENTS | 4 |
| SIGLES ET ABREVIATIONS..... | 5 |
| SOMMAIRE DU PREMIER VOLUME | 7 |
| INTRODUCTION GENERALE | 9 |
| CHAPITRE 1 : CADRE CONTEXTUEL | 15 |
| INTRODUCTION | 15 |
| 1.1 CARACTERISATIONS GEOGRAPHIQUE, LINGUISTIQUE ET ORGANISATION DU SYSTEME EDUCATIF DU CAP- VERT..... | 16 |
| 1.2 LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS | 29 |
| 1.3 LES TICE AU CAP-VERT | 38 |
| CONCLUSION | 50 |
| CHAPITRE 2 : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL | 51 |
| INTRODUCTION | 51 |
| 2.1 L'APPROCHE SOCIOCONSTRUCTIVISTE | 51 |
| 2.2 L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF | 57 |
| 2.3 LA COMMUNICATION MEDIEE PAR ORDINATEUR..... | 71 |
| 2.4 L'ECRIT EN DIDACTIQUE DES LANGUES | 84 |
| CONCLUSION | 102 |
| CHAPITRE 3 : PRESENTATION DU DISPOSITIF HYBRIDE CAPVERDIEN | 103 |
| INTRODUCTION | 103 |
| 3.1 LES PARTICIPANTS | 103 |
| 3.2 CARACTERISTIQUES DU DISPOSITIF HYBRIDE CAPVERDIEN | 106 |
| 3.3 LE DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION..... | 123 |
| CONCLUSION | 129 |
| CHAPITRE 4 : DEMARCHE ET ETAPES DE RECHERCHE | 130 |
| INTRODUCTION | 131 |
| 4.1 POUR UNE RECHERCHE-ACTION | 132 |
| 4.3 IDENTIFICATION ET ELABORATION DES OUTILS UTILISES POUR LE RECUEIL DES DONNEES | 135 |
| 4.4 DONNEES RECUEILLIES ET METHODOLOGIE D'ANALYSE..... | 144 |
| CONCLUSION | 155 |
| CHAPITRE 5 : RESULTATS DES DONNEES ET DISCUSSION | 156 |
| INTRODUCTION | 156 |
| 5.1 PRESENTATION DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE SOUMIS AUX ETUDIANTS AVANT LE DEBUT DE L'EXPERIMENTATION | 157 |
| 5.2 ANALYSE DES ECHANGES DES ETUDIANTS DANS LES FORUMS | 168 |
| 5.3 LES PRODUCTIONS DES ETUDIANTS | 184 |
| 5.4 ANALYSE DES SYNTHES REFLEXIVES DES ETUDIANTS | 187 |
| 5.5 ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE D'EVALUATION FINALE DES ETUDIANTS APRES L'EXPERIMENTATION | 192 |
| 5.6 ANALYSE DES INTERVIEWS SEMI-DIRECTIVES | 204 |
| 5.7 DISCUSSION : LE DISPOSITIF, QUEL BILAN ? | 206 |

| | |
|--|------------|
| CONCLUSION | 212 |
| CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES | 214 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 216 |
| LISTE DES FIGURES..... | 231 |
| LISTE DES GRAPHIQUES..... | 232 |
| LISTE DES TABLEAUX | 233 |
| INDEX DES AUTEURS..... | 234 |
| TABLE DES MATIERES | 237 |

Introduction générale

Cette recherche s'inscrit dans le domaine des Sciences du langage et en particulier dans les Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (Tice). Elle résulte aussi d'un partenariat entre le Service de Coopération et d'Actions Culturelles de l'ambassade de France (SCAC) au Cap-Vert et l'université publique du Cap-Vert (Uni-CV) consistant à former les enseignants de cette nouvelle institution supérieure en leur attribuant des bourses de master et de doctorat en France, pour leur permettre d'atteindre une certaine autonomie pédagogique. En outre, elle étudie l'articulation du présentiel et de la distance dans le contexte capverdien et plus spécifiquement sur des étudiants qui apprennent le français langue étrangère en milieu exolingue. La démarche adoptée est axée sur la compréhension de cette modalité d'apprentissage hybride. Cette recherche trouve son ancrage dans plusieurs domaines : pédagogique, politique et institutionnel, que nous explicitons ci-après.

1. Motivations et choix du sujet

Cette recherche surgit, d'une part, de la volonté d'apporter des améliorations au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage du français au Cap-Vert, qui comptent de nombreuses insuffisances pédagogiques. C'est un constat que nous avons fait lors des visites de classe réalisées dans les établissements secondaires du pays avec les experts pédagogiques français dans le cadre du projet de Langue Français Vecteur de Développement (LFVD)¹ de l'ambassade de France, pour l'appui du français au Cap-Vert. Plus concrètement, les cours étaient le plus souvent orientés vers l'étude des règles de fonctionnement des structures textuelles, syntaxiques et linguistiques. Ils étaient très peu motivants et attractifs. On observait également peu d'interactions ou d'échanges entre l'enseignant et les apprenants et entre pairs, contrairement aux exercices sur la grammaire et la conjugaison des verbes qui étaient systématiquement proposés. Ce qui fait aussi que la plupart des étudiants capverdiens en formation de français langue étrangère à l'Uni-CV rencontrent d'énormes difficultés à l'oral comme à l'écrit. Notre intention est donc, à travers cette recherche, de proposer un

¹ Le projet LFVD comprend plusieurs axes dont l'appui pour l'enseignement du français, la promotion de la langue et culture française, la formation, entre autres. Il est remplacé aujourd'hui par le projet ADEF du SCAC.

cadre permettant de faire évoluer l'apprentissage du français par le concours d'activités/tâches collaboratives et coopératives médiatisées par les outils technologiques et à travers lesquelles ceux-ci pourront développer des compétences langagières.

D'autre part, si des motivations pédagogiques priment avant tout, l'intérêt pour les Tice a fortement pesé dans la balance sous deux formes. D'abord, il remonte au mois de septembre 1998, quand nous avons participé à un stage d'été, à l'office audiovisuel de l'université de Poitiers (OAVUP) où nous avons été mis en contact pour la première fois avec les nouvelles technologies. Cette découverte nous a fasciné à tel point que notre sujet de dissertation pour l'obtention de la licence d'études françaises a porté sur ce thème. À cette époque-là, au Cap-Vert, l'ex-Institut Supérieur de l'Éducation (ISE) – devenu aujourd'hui l'Uni-CV – ne proposait pas de cours sur les Tice, et ne possédait pas d'ordinateurs. Nous avons, donc, continué notre apprentissage de manière autodidacte sur les ordinateurs qui sont mis à disposition des enseignants par le projet LFVD, en utilisant des CD-Rom de langue et en consultant Internet. Convaincu des avantages et des possibilités que ces outils peuvent apporter à l'enseignement, c'est donc tout naturellement que nous nous sommes inscrit en Master 2 professionnel, parcours didactique des langues et technologies éducatives, à l'université du Maine, en 2004. Cette formation a été, pour nous, l'occasion de vraiment découvrir d'autres outils technologiques comme les plateformes d'apprentissage, les forums, le clavardage, entre autres et les effets et impacts qu'ils peuvent avoir sur l'apprentissage. Ce travail de recherche que nous entreprenons constitue, donc, une suite logique.

A cela, viennent ensuite s'ajouter des motifs d'ordres politiques et institutionnels. Notre choix est, également, dicté par une sorte de contrat que nous avons établi avec l'ambassade de France qui a mis à la disposition de l'Uni-CV, un certain nombre de bourses dans des domaines jugés prioritaires comme c'est le cas des Tice. Pour l'Uni-CV, les Tice doivent constituer les piliers sur lesquels doit reposer toute la formation. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons opté pour mener ce travail de recherche, qui vise également à satisfaire les exigences de l'Uni-CV et à répondre à des exigences professionnelles.

2. Problématique et hypothèses de la recherche

Le niveau à l'écrit des étudiants de la formation des enseignants de français correspond au A2 du CECRL. Cela est dû au fait que dans l'enseignement secondaire, la production écrite est une activité souvent reléguée au second plan ou complètement mise de côté par un grand nombre d'enseignants de français. Quand cette activité est proposée, elle insiste le plus

souvent sur de simples exercices de manipulation et de renforcement des notions fonctionnelles, du vocabulaire et des règles de grammaire étudiés ou enseignés avant et, de plus, elle n'a pas de sens, ni intérêt pour les élèves, contribuant ainsi à les démotiver et à les désintéresser encore plus. À ce propos, sur les 53 étudiants que nous avons interrogés avant le début de l'expérimentation, 20 d'entre eux, représentant 36% des effectifs, ont dit que la plupart des activités de production écrite réalisées en classe était décontextualisée et ennuyeuse. D'autres problèmes ont également été soulevés par Filipa Soares et Antoine Fernandes (2007). Dans leur rapport de visites de classes effectuées dans les établissements du nord de l'archipel, ces deux conseillers pédagogiques avaient remarqué que ces problèmes étaient dus à des pratiques de l'écrit inappropriées, toujours de même type et sans visée communicative,

« [...] basé sur de la production écrite sous forme d'exercices d'application de leçons de grammaire et, de plus, la typologie des activités proposées reste très pauvre, se limitant souvent au traditionnel texte à trous. Nous sommes donc loin de la méthodologie communicative préconisée en matière d'enseignement des langues étrangères et notamment du FLE » Soares et Fernandes (2007 : 1).

Il n'existe véritablement pas de travail préparatoire ou de sensibilisation à l'écrit sur lequel l'apprenant puisse s'appuyer comme par exemple de lui proposer des textes variés, des activités de rédaction facilitant l'appropriation des structures textuelles formelles de base nécessaires à l'acquisition de cette compétence. Par rapport à cette situation, Roux (2012) met en cause les pratiques professionnelles des enseignants de français. Selon cet expert du CIEP, les enseignants confondent enchaînement des exercices et enseignement de l'écrit et se focalisent trop sur la morphosyntaxique descriptive, c'est-à-dire l'explication de règles grammaticales et des structures syntaxiques.

Par ailleurs, en dehors de la situation de l'écrit décrite précédemment, l'enseignement au Cap-Vert est confronté à un autre problème encore beaucoup plus grave lié à la distance. Le fait que les universités publique et privée se trouvent uniquement dans les deux principales villes de l'Archipel, Praia et Mindelo, constitue un facteur dissuasif pour un nombre considérable de Capverdiens notamment des zones rurales et des autres îles périphériques pour continuer leurs études car l'éloignement entraîne des coûts financiers très élevés.

Ainsi, face à ces problèmes pédagogiques et structurels, les responsables politiques et éducatifs du Cap-Vert préconisent l'introduction des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement comme moyen pour faciliter l'accès à la formation à

tous et améliorer la qualité de l'enseignement. De façon plus spécifique, notre intérêt va pour les outils qui favorisent le travail à distance.

Ainsi, nous avons mis en place un dispositif dans lequel les étudiants de Praia et de Mindelo étaient amenés à travailler à distance sur la plateforme *Moodle* et en présentiel, sur des tâches d'écriture collaborative. Notre objectif était d'amener les étudiants à échanger et à collaborer entre eux en vue d'améliorer leurs compétences scripturales d'une part, et d'autre part de savoir comment intégrer de manière efficace les dispositifs hybrides afin que les étudiants obtiennent de meilleurs résultats dans leur formation.

L'objectif de notre travail est de vérifier s'il est possible de motiver des apprenants et de les aider à apprendre et surtout à écrire en FLE en utilisant des outils de Tice dans une optique socioconstructiviste et interactive, c'est-à-dire en utilisant des échanges et des interactions sociales entre pairs. Si de nombreuses recherches ont porté sur l'écrit collaboratif soutenu par des outils technologiques à des niveaux avancés, elles sont par contre moins fréquentes sur des apprenants de niveau élémentaire à intermédiaire, correspondant au A2 du Cefr.

Nous déclinons notre problématique en posant les questions suivantes :

1. Dans quelle mesure l'hybridation peut-elle répondre aux difficultés d'apprentissage des apprenants et les motiver à apprendre le français ?
2. En quoi la collaboration joue-t-elle un rôle positif dans la production écrite ?
3. Quels sont les effets de la présence du tuteur sur l'apprentissage des apprenants ?

Ces quelques questions interrogent les conditions de réussite, les facteurs et mécanismes cognitifs et sociaux pouvant intervenir dans le processus d'apprentissage et le rôle de l'enseignant. Pour ce faire, nous allons analyser les potentialités du terrain d'étude, l'expérimentation réalisée et les enquêtes de terrain auprès des étudiants capverdiens de FLE, menées avant et après l'expérimentation.

Compte tenu de la situation que nous avons décrite plus haut, nous postulons que l'intégration des dispositifs d'apprentissage hybride dans la formation des enseignants de FLE au Cap-Vert peut conduire à des changements dans les processus mentaux et améliorer les compétences à communiquer langagièrement des étudiants capverdiens en français, notamment à l'écrit, mais à condition que la dimension pédagogique prévale.

Cette hypothèse générale présente plusieurs variables comme facteurs conditionnant le développement et l'amélioration des compétences en L2. Outre l'effet induit par le caractère innovant de l'utilisation de certains outils technologiques comme le forum, le clavardage,

l'aspect pédagogique est également déterminant. Nous préconisons ici une démarche centrée sur les étudiants et dans laquelle ils pourront, au travers de tâches collaboratives et interactives, renforcer leur répertoire lexical et développer leur compétence à l'écrit

3. Pertinence et méthodologie de la recherche

Cette recherche participe à la formation des enseignants au Cap-Vert et particulièrement les futurs enseignants de FLE de l'enseignement secondaire. Elle est pertinente dans la mesure où elle vise, d'une part, moins la modification des pratiques de classe que l'amélioration des compétences de production écrite des étudiants de français en L2, l'augmentation de leur motivation, le développement de stratégies cognitives et métacognitives, la capacité à gérer seul leur apprentissage, etc. D'autre part, elle espère, aussi, apporter des éclairages permettant d'appréhender plus facilement les Tice en vue de les intégrer efficacement dans le contexte cap-verdien. L'objectif à terme est de mettre en place des formations en français autorisant l'usage des outils technologiques pour développer les compétences langagières des futurs enseignants de FLE, mais également, en amont pour désengorger l'Uni-CV en déplaçant les formations dans d'autres îles du pays.

Concernant la méthodologie, la complexité de cette recherche et la diversité des sources de données recueillies font qu'elle est résolument praxéologique et expérimentale. De façon explicite, elle se situe dans le cadre d'une « recherche-action » (Narcy-Combes, 2005). En dehors des messages des étudiants recueillis dans la plateforme, nous avons analysé les informations fournies par les enquêtes ayant précédé et suivi l'expérimentation réalisée. Puis, toutes ces données ont été recoupées sous le principe de triangulation dans le sens de Van der Maren (1997). Nous avons également procédé à une analyse de contenu des données.

4. Plan de la recherche

Nous exposerons notre travail en cinq chapitres. Le premier chapitre sera consacré au contexte de la recherche. Nous ferons un diagnostic général de la situation en faisant une description du cadre géographique, linguistique, du système éducatif du Cap-Vert, du secondaire au supérieur. Nous ferons également un état de la situation des TIC et de l'enseignement à distance, les avancements et les problèmes observés dans ces secteurs. Dans le deuxième chapitre, nous présenterons le cadre théorique qui sous-tend cette recherche. Nous examinerons certains éléments liés à notre travail comme le socioconstructivisme,

l'apprentissage collaboratif, la coopération, la communication médiée par ordinateur (CMO) à travers les outils asynchrones et synchrones et puis, l'écrit dans ses différentes approches, ses caractéristiques. Quant au troisième chapitre, il présentera le dispositif que nous avons expérimenté avec les étudiants. Nous y évoquerons les différentes étapes de l'expérimentation : l'organisation, le déroulement, les tâches proposées, l'encadrement des étudiants. Le quatrième chapitre exposera le cadre méthodologique de cette recherche. Nous présenterons, de manière générale, le cadre dans lequel s'inscrit cette recherche (recherche-action), l'ensemble des procédés et techniques de recueil de données (questionnaires, interviews, observation sur le terrain, entre autres) que nous avons utilisé dans cette recherche, les outils d'analyse et les méthodes d'analyse. Le dernier chapitre sera consacré à la présentation et la discussion des résultats.

Chapitre 1 : Cadre contextuel

Introduction

Ce chapitre décrit le cadre dans lequel s'inscrit cette recherche. Comme cadre, nous faisons allusion ici dans un premier temps au Cap-Vert et par la suite, à l'Université du Cap-Vert. Petit archipel volcanique, situé non loin des côtes occidentales africaines, ce pays se caractérise par une pauvreté extrême résultant des sécheresses fréquentes et du manque de ressources premières. Refusant de prendre cette pauvreté comme une fatalité, le Cap-Vert décide alors d'en faire une véritable source de motivation pour investir dans la formation des ressources humaines. Grâce aux investissements consentis sur la formation et sur les TICE, le Cap-Vert a évolué d'une manière très significative. Aujourd'hui, utiliser Internet tout comme apprendre en réseau ou en collaboration est une réalité.

Notre travail est purement factuel et repose essentiellement sur une synthèse des principaux ouvrages linguistiques, géographiques et économiques sur le Cap-Vert, mais également sur des études, des rapports et des réponses que nous avons recueillies auprès d'anciens enseignants et de collègues linguistes.

Trois parties organisent ce chapitre. Dans un premier temps, nous présenterons les caractéristiques géographiques, économiques et sociolinguistiques du pays de référence, puis nous étudierons dans un second temps l'organisation du système éducatif capverdien et enfin, nous évoquerons pour conclure ce chapitre les conditions d'utilisation des Tice à l'université

1.1 Caractérisations géographique, linguistique et organisation du système éducatif du Cap-Vert

Ancienne colonie portugaise devenue indépendante en 1975, le Cap-Vert est un petit état insulaire très pauvre, rocailleux et désertique. Outre le créole capverdien qui symbolise l'identité des Capverdiens, d'autres langues comme le portugais, le français et l'anglais sont également présentes sur le territoire, celles-ci constituent des facteurs de développement, d'ouverture au monde et de contact et d'harmonie avec la diaspora capverdienne. Ce sont toutes ces raisons qui ont amené le Cap-Vert à mener un changement de politique éducative au début des années 1990.

1.1.1 Situation géographique et économique du Cap-Vert

Le Cap-Vert est un archipel comprenant dix îles et huit îlots, avec une superficie de 4033 km². Il est situé dans l'océan atlantique aux environs des côtes maritimes de l'Afrique occidentale. C'est un petit pays d'origine volcanique dominé par un relief montagneux, des vallées profondes et étroites et un paysage végétal asymétrique entre les versants exposés ou opposés aux vents dominants. Ces caractéristiques font qu'il est un pays sahélien avec un climat tropical sec et chaud.

Les îles sont réparties en deux groupes en fonction de la position des alizés du nord-est. D'un côté, on retrouve les îles plus situées au nord de l'archipel du Cap-Vert que les Capverdiens appellent les îles au vent car étant exposées au vent. Elles regroupent les îles de São Antão, de São Vicente, de São Nicolau, de Santa Luzia, de Sal et de Boavista. D'un autre côté, on distingue les îles du sud comme Santiago, Maio, Fogo et Brava, qui constituent les îles sous le vent. Elles subissent l'influence du vent très fort des alizés provenant de l'hémisphère du sud.

Le dernier recensement général de la population réalisé en 2011 par l'Institut National des Statistiques (INE, 2011) du Cap-Vert compte 491.575² habitants répartis dans neuf îles, moins que la diaspora capverdienne estimée à 700.000 habitants environ. Cette population capverdienne émigrée joue un rôle indispensable dans l'économie et l'équilibre macro économique du pays. Elle participe, à titre indicatif, à plus de 70% du PIB du Cap-Vert grâce aux transferts d'argent qu'elle effectue vers le pays. La diaspora capverdienne est concentrée principalement par ordre représentatif aux Etats-Unis, au Portugal, en Angola, au Sénégal et en France. Relativement à la population locale, la majorité de la population capverdienne est fixée dans les îles de Santiago et de São Vicente, qui sont les plus importantes sur le plan économique et administratif. Selon les données recueillies auprès de l'institut national des statistiques relatives au dernier recensement de la population en 2010, ces deux îles comptent respectivement 272312 et 30672 habitants. Tous les principaux services de l'État, les commerces et les biens publics ainsi que les universités y sont également concentrés.

L'économie du Cap-Vert est faible, fragile et dépendante de l'aide extérieure et des envois des émigrés capverdiens. L'agriculture, qui est la principale activité du pays, souffre principalement des sécheresses fréquentes et longues, des vents violents et des coûts élevés des transports. Tous ces phénomènes ont entraîné une forte et croissante dépendance à l'égard de l'espace maritime, mais aussi contribué à l'accentuation de la pauvreté et de la misère au Cap-Vert.

1.1.2 Situation linguistique du Cap-Vert

Deux langues coexistent au Cap-Vert, le portugais et le créole. Le portugais est la langue officielle et la langue d'enseignement, mais seule une couche très restreinte de la population du Cap-Vert en fait vraiment un usage qui se limite souvent à l'écrit. Pour comprendre cette faible utilisation du portugais par les Capverdiens, il faut reculer un peu dans le temps, pendant l'époque coloniale où le portugais avec tout ce qu'il représentait était considéré comme un symbole d'aliénation, d'oppression et de bourgeoisie. Pour la population autochtone majoritairement rurale, le contact avec cette langue s'est fait tardivement, après l'indépendance du pays où les écoles ont fait leur apparition un peu partout. Avec la multiplication des écoles, l'émigration des Capverdiens au Portugal et l'accès aux biens et services et surtout aux moyens de communication (le téléphone, la télévision, la radio), la

² Recensement de 2010 réalisé du 16 au 30 juin 2010

situation du portugais a considérablement évolué. Il y a de plus en plus de locuteurs en portugais au sein de la population autochtone. Malgré cette évolution, le portugais était encore peu utilisé par la population autochtone qui préférait communiquer en créole capverdien comme l'affirme Mendes (2009) :

« Le portugais se limite pour l'essentiel à la compréhension orale. Son utilisation ne change en rien les habitudes de la majorité des Capverdiens qui préfèrent encore communiquer en créole capverdien » (p.67).

Le créole qui est la langue maternelle et véhiculaire des Capverdiens est présent partout, aussi bien dans l'administration, les institutions publiques et les établissements d'enseignement que dans la vie courante. Il est surtout utilisé à l'oral puisqu'il n'y a jusqu'à présent aucun accord sur sa forme écrite malgré la création de l'Alphabet Unifié pour l'Écriture du Créole capverdien (Alupec).

Le créole capverdien présente deux grandes variétés : d'une part, le créole des îles du nord avec une très forte prévalence de mots en portugais que les Capverdiens appellent « *Sampadjudo* » ou le créole de « *Barlavento* » et d'autre part, celui des îles du sud appelé « *Badio* » ou le créole de « *Sotavento* » qui est constitué d'un mélange de pidgin à base lexicale africaine et capverdienne. Dans un même groupe de créole, on peut distinguer plusieurs variétés de créole résultant du fait que chaque île a développé son propre dialecte local. Par exemple, dans la variété du créole « *Sampadjudo* », il existe de nombreuses différences de prononciation et d'utilisation de certains mots entre les îles de São Vicente et de Santo Antão. En revanche, il n'y a aucun problème de compréhension entre les variantes puisque celles-ci coexistent naturellement. Selon le linguiste capverdien Veiga (1995 : 11), les variantes sont des manifestations contextuelles qui n'ont aucune influence sur le créole en soi et la communication entre les capverdiens.

« Il n'y a qu'un seul créole au Cap-Vert. Simplement, la langue s'adapte de façon différente selon le contexte des îles. (...) Les variations sont normales dans n'importe quelle langue. Une langue qui n'a pas de dialectes ni de variantes est une langue morte » (notre traduction).

Outre ces deux langues, on peut signaler dans le paysage linguistique capverdien la présence de nombreuses langues étrangères notamment les langues africaines qui sont uniquement parlées par les communautés immigrées africaines, le russe et l'espagnol cubain parlés dans le milieu des capverdiens anciens étudiants de l'ex Union Soviétique et de Cuba, ainsi que le français et l'anglais. Ces deux dernières langues sont les plus importantes et sont enseignées dans les établissements d'enseignement du pays. Elles facilitent les échanges et la

communication entre les autochtones et les communautés immigrées, mais aussi les échanges dans le cadre de coopérations internationales et l'intégration du Cap-Vert dans sa sous-région. Rappelons qu'il est inséré dans un espace limitrophe à majorité francophone et anglophone où la communication, les échanges et le commerce se font essentiellement dans ces langues. Celles-ci sont également présentes dans la presse écrite à travers les annonces, les offres d'emploi et les publicités. Certaines îles et communes (São Vicente, Maio, São Filipe, Praia, Santa Catarina, etc.) captent les émissions de la chaîne francophone TV5 dont les programmes sont de plus en plus utilisés par les enseignants de français.

1.1.3 Défis et enjeux du système éducatif capverdien

Le système éducatif capverdien est défini par les décrets-lois n°103/III/90 et n°113/V/99 et comprend l'éducation formelle répartie comme suit : l'enseignement préscolaire, l'enseignement de base intégré (EBI), l'enseignement secondaire et technique (EST), l'enseignement professionnel (ET) et l'enseignement supérieur (ES). Il existe également dans le cadre de l'éducation non formelle, des structures d'enseignement pour les enfants handicapés comme l'association (ACDEVIC), des actions de formation professionnelle et d'alphabétisation pour les adultes. Cette organisation, représentée ci-dessous, a été introduite depuis la première réforme post indépendance en 1990, réforme à travers laquelle le Cap-Vert compte réaliser les objectifs de l'éducation pour tous et se développer.

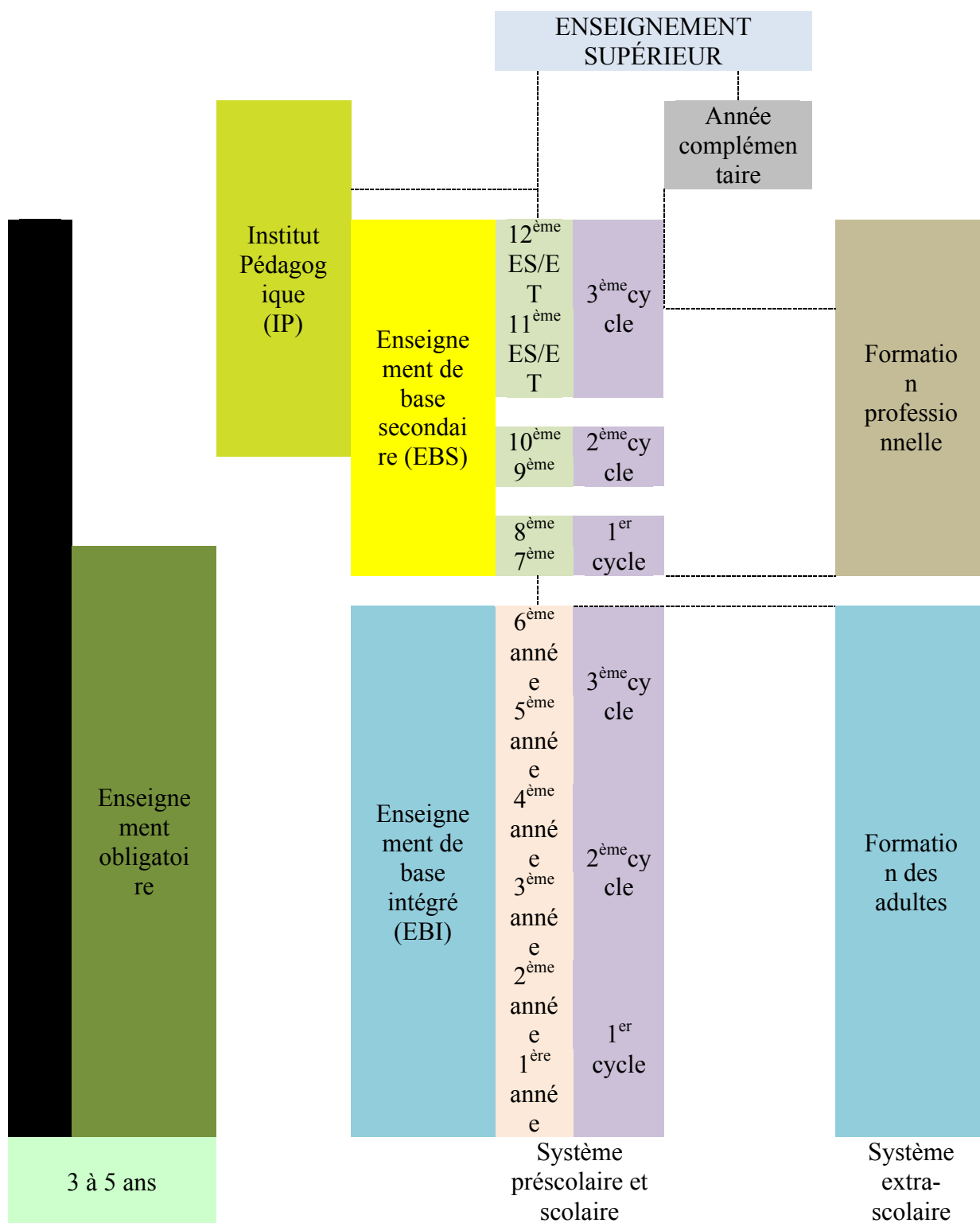


Figure 1 : d'après l'organigramme du ministère de l'éducation (Ministère de l'éducation et du sport, 2001)

1.1.3.1 Présentation du système éducatif capverdien

Le système éducatif capverdien connaît une très forte évolution depuis 1990. Selon les données recueillies auprès de la Direction Générale de la Planification, le nombre d'établissements d'enseignement secondaire et supérieur recensé actuellement sur l'ensemble du pays est de 56 écoles secondaires publiques et 9 universités publiques et privées, contre 12 établissements d'enseignement secondaire avant 1990.

C'est un système qui est centré sur l'apprenant et l'intégration sociale et professionnelle de celui-ci dans la société. On y distingue l'enseignement formel et le non formel.

1.1.3.1.1 L'enseignement formel

L'enseignement formel au Cap-Vert concerne exclusivement le système scolaire (le préscolaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur et la formation professionnelle) et relève de la compétence du Ministère de l'Éducation et Enseignement Supérieur (MEES).

▪ Le préscolaire

Le système préscolaire accueille les enfants qui ont entre 3 et 5 ans. Il est facultatif, mais joue un rôle fondamental dans le cadre de la protection et de l'éducation des enfants capverdiens. Outre le fait de leur dispenser un enseignement qui leur garantit les bases pour l'enseignement primaire, les enfants inscrits dans le préscolaire public bénéficient d'un repas quotidien et d'un suivi médical du fait de l'incapacité de très nombreux parents à faire face aux besoins des enfants en matière d'éducation. Selon les données recueillies auprès de la Direction générale de la planification du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2011), 21.191 enfants bénéficient de ce système.

Les écoles maternelles et les crèches ne sont pas directement liées au MEES. Elles dépendent d'autres institutions sous la tutelle du ministère de la solidarité sociale et de la protection de l'enfance et des municipalités. Dans ces cas, elles sont souvent mal équipées et manquent de personnels qualifiés. Pour les structures privées, la situation est complètement différente. Ce sont des structures pour la plupart gérées par des organisations non gouvernementales (ONG), caritatives catholiques et des associations privées.

▪ L'enseignement de base intégré (EBI)

Communément appelé l'enseignement primaire, l'EBI comprend six années structurées en trois cycles qui vont de la première à la sixième année du primaire. Chaque cycle compte deux années et le passage d'un cycle à un autre ou bien d'une classe à une classe dans un cycle est automatique et jusqu'à la sixième année du primaire où l'élève est soumis à des contrôles continus tout au long de cette année et un examen final national.

L'enseignement dans le primaire est obligatoire de 6 ans à 12 ans et les principales disciplines enseignées sont la langue portugaise, les mathématiques, les sciences intégrées (histoire, géographie, sciences naturelles), les expressions plastiques, motrices et musicales. Dans le cadre de la révision des programmes d'enseignement, les langues étrangères ont été

introduites dans le dernier cycle en tant que disciplines extrascolaires en vue de sensibiliser les élèves et de développer très tôt chez eux le goût et l'intérêt pour les langues.

▪ L'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire compte le même nombre d'années et la même organisation que le primaire, c'est-à-dire, il est composé de trois cycles dont le premier, qui comprend la 7^{ème} et la 8^{ème} année, constitue le tronc commun. Pour les 2^{ème} et 3^{ème}, ils proposent également la même organisation qui va respectivement de 9^{ème} à la 10^{ème} année et de la 11^{ème} à la 12^{ème} année.

C'est un système qui distingue deux types d'enseignement : l'enseignement général et l'enseignement technique. Celui-ci débute à partir de la 11^{ème} année et dure deux années. Mais, les élèves ont la possibilité après la 12^{ème} année de poursuivre leurs études encore une année dans le but d'obtenir le diplôme professionnel de niveau III équivalent à celui attribué dans la formation professionnelle. Que ce soit pour l'obtention d'un diplôme ou pour passer d'une classe, les élèves capverdiens sont soumis à des contrôles continus tout au long de l'année et à un examen interne dans la dernière année des deux premiers cycles du secondaire, c'est-à-dire en 8^{ème} et en 10^{ème} année. De plus, pour les élèves n'ayant pas rempli les conditions requises³ pour passer en 12^{ème} année, (correspondant à la classe de Terminale) un examen national est proposé à la fin de l'année scolaire.

▪ L'enseignement supérieur, un secteur en construction

Avant la création de l'université privée Jean Piaget en 2001, la plupart des Capverdiens faisaient leurs études supérieures à l'étranger. Les établissements supérieurs qui existaient avant dans le pays étaient des instituts supérieurs et couvraient surtout la formation des enseignants, du personnel maritime et du personnel lié au secteur des finances. Ces formations étaient de niveau équivalent à l'ancien DEUG et la licence en France.

– Les universités privées

Le Cap-Vert compte actuellement 8 universités privées. L'université Jean Piaget, qui est la première à s'être installée sur le territoire est la seule qui satisfait aux critères d'une véritable université. Les autres universités privées sont de petites structures et fonctionnent dans des

³ Au Cap-Vert, pour réussir la 12^{ème} année, l'équivalent du baccalauréat dans le système scolaire en France, il faut non seulement avoir une moyenne égale ou supérieure à 10 et 14 dans les disciplines considérées comme étant les plus importantes dans cette série. Par exemple dans les séries scientifiques, les mathématiques, la physique et la chimie sont les plus importantes.

édifices qui ne sont pas construites pour cet effet. Elles présentent, donc, très peu de conditions pour favoriser des formations de meilleure qualité.

Cependant, elles jouent un rôle important dans le système éducatif national en apportant un certain équilibre entre l'offre et la forte demande. Elles multiplient également les possibilités d'accès aux études supérieures et les options de formations pour les Capverdiens qui sont de moins en moins obligés d'aller à l'étranger pour continuer leurs études supérieures.

– L'université publique du Cap-Vert (Uni-CV)

L'Uni-CV a été créée à partir des anciens instituts publics de formations supérieures localisés à Praia et à Mindelo, les deux plus grandes agglomérations du pays où sont installés les deux principaux pôles que compte l'Uni-CV. Installée en 2006, elle a commencé à fonctionner effectivement en 2008 en proposant ses premières formations aux Capverdiens.

Selon les données recueillies auprès de la direction administrative, elle comptait 3.000 étudiants à ses débuts. En 2012, son effectif a considérablement augmenté. Il est de 5.341 étudiants, 436 enseignants dont 41 docteurs, 211 avec un master 2 et 60 avec un master 1. Au niveau de la formation, l'Uni-CV propose actuellement près de 33 cursus. Cette évolution du nombre d'étudiants s'explique par le fait qu'il y a de plus en plus de Capverdiens qui optent pour se former dans le pays au lieu d'aller à l'étranger, mais aussi par l'augmentation et la diversification des formations proposées en in situ.

| | Île de Santiago | | | | Île de S.Vicente | | |
|-----------------------|------------------------------------|-------------------------------|---|--|------------------------------------|---------------------------------------|-------|
| | Campus de Palmarejo | | Campus de Achada São António | Campus de Sao Jorge dos Orgões | Campus de Mindelo | Campus de Ribeira da Julião | |
| | Dép. sciences sociales et humaines | Dép. sciences et technologies | École des affaires et de la gouvernance | École des sciences agraires et environnementales | Dép. sciences sociales et humaines | Dép. ingénierie et sciences de la mer | Total |
| Enseignant | 104 | 142 | 78 | | 16 | 98 | 436 |
| Doctorat | 15 | 25 | 3 | | 2 | 7 | 52 |
| Master 2 ou Ingénieur | 76 | 94 | 48 | | 14 | 83 | 315 |
| Master 1 ou Maîtrise | 13 | 24 | 27 | | 0 | 6 | 69 |

Tableau 1 : Effectif des enseignants de l'Uni-CV – source Direction de l'administration (2011)

L'Uni-CV a peu d'enseignants spécialistes et ceci l'amène d'une part à recruter des spécialistes étrangers juste le temps pour dispenser certaines disciplines et d'autre part, à recourir à des enseignants nationaux non qualifiés au cas où ces spécialistes étrangers sont indisponibles. Par ailleurs, cette situation a des incidences négatives sur la qualité de l'enseignement proposé à l'Uni-CV et en général au Cap-Vert.

Certes, la création de l'Uni-CV a apporté des améliorations considérables dans le panorama de l'enseignement supérieur au Cap-Vert. Cependant, elle manque encore, comme nous l'avons déjà dit, d'enseignants qualifiés et compte des bibliothèques universitaires qui sont très peu équipées en livres et en ouvrages de référence permettant aux étudiants comme aux enseignants de travailler dans de meilleures conditions. Selon (Tolentino, 2007)), ancien ministre et consultant capverdien en éducation, il n'y a pas d'équivoque sur l'importance et l'impact des ressources bibliothécaires sur la qualité de l'enseignement.

« Pour qu'une école fonctionne bien, il faut accéder aux livres. C'est une chose simple en apparence, mais quand le sujet est abordé, la réponse que vous entendez toujours est la suivante : nous sommes en réseau, nous sommes une école connectée à Internet. C'est un non-sens total » (Notre traduction).

Pour résoudre ces problèmes qui persistent chaque année, l'Uni-CV a trouvé une solution très simple qui consiste à proposer à distance et en présentiel certaines formations en partenariat avec des universités européennes ayant signé des accords avec elle. Parmi ces universités, on peut citer principalement les universités d'Aveiro et de Minho au Portugal, les universités de Rouen, de Bordeaux et de Grenoble 3 en France et les universités brésiliennes et espagnoles. Elle autorise aussi chaque année un grand nombre de ses enseignants à poursuivre leurs études soit en master 2 ou en doctorat.

1.1.3.1.2 L'enseignement informel

L'enseignement informel englobe l'alphabétisation et la formation professionnelle de base des adultes. Il vise la réduction du taux d'analphabétisme et de pauvreté, l'intégration et l'insertion dans le marché du travail des adultes qui sont en situation de précarité et de chômage. Selon les données recueillies auprès de la DGP (2012) du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 3.281 adultes ont bénéficié d'une formation en 2010/2011. Cependant, c'est un secteur encore très peu développé et organisé, dont les actions sont développées la plupart du temps par des ONG dans le cadre de coopérations bilatérales et privés. Ceci dit, elles sont organisées, encadrées et réalisées de temps à autres par ces associations qui les financent. Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES), qui est censé normalement être le responsable de ce secteur, ne s'implique pas davantage. Il se contente simplement de jouer son rôle de superviseur. D'ailleurs, il n'y a pas d'écoles destinées à la formation des adultes au Cap-Vert.

Dans le cadre des formations, les cours se déroulent en présentiel et à distance et ont une durée limitée dans le temps en fonction du type de formation proposée. Ils excèdent rarement un an et sont organisés en plusieurs phases. Lorsque la formation contient une composante à distance, les cours sont diffusés par la radio éducative capverdienne et la radio nationale capverdienne (RCV) en bande FM. C'est un moyen qui permet d'accéder aux zones rurales et de faire bénéficier les Capverdiens habitant dans ces lieux.

1.1.3.2 Les objectifs prioritaires définis par le système éducatif capverdien

▪ Le défi central de massification de l'enseignement

Le système éducatif capverdien promeut l'éducation pour tous (ETP). L'objectif est de permettre à tous les Capverdiens des zones urbaines tout comme ceux des zones rurales d'accéder à l'enseignement en dotant le pays d'établissements scolaires, d'enseignants qualifiés et de matériels pédagogiques. C'est également dans cette perspective que les responsables du pays ont mis en place une organisation de l'enseignement basée sur le même principe des modèles à double flux, c'est-à-dire que les cours ont lieu tantôt le matin de 7h 30 à 12h 30, tantôt l'après midi de 13 à 18 heures.

Selon la loi de base du système éducatif n°103/III/90, l'enseignement est gratuit dans tous les établissements scolaires publics. Cependant, la réalité est autre et différente selon le niveau

d'enseignement. Dans l'enseignement primaire, la scolarité est gratuite contrairement dans l'enseignement secondaire où les élèves payent des droits d'inscription annuels fixés à partir des revenus des parents. Ces droits varient entre 1500 escudos (environ 14 euros) et 18.000 escudos (environ 170 euros) et doivent être acquittés en trois modalités. Le non acquittement de ces droits entraîne le non affichage des résultats scolaires, mais également une suspension des droits d'inscription de l'élève par l'administration de l'école. Cette politique consiste à donner plus de conditions, de matériels pédagogiques et d'autonomie aux écoles afin que celles-ci puissent élargir leur capacité d'accueil, mais encore mener à bien la tâche qui leur incombe d'instruire.

L'enseignement au Cap-Vert est obligatoire jusqu'à la 10^{ème} année (classe de seconde). À travers cette politique, les responsables éducatifs du pays tentent de réduire le taux d'analphabétisme surtout en milieu rural et de lutter contre l'abandon scolaire prématuré des jeunes à cause de la pauvreté et du manque de moyens pour continuer leurs études. Ils comptent même élargir graduellement le nombre d'années obligatoires jusqu'à la classe de la 12^{ème} année (classe de terminale) au fur et à mesure que les conditions sont réunies.

De surcroît, pour consolider cette politique en matière de massification et d'éducation pour tous, un plan très simple a été mis sur place pour aider et financer les études des élèves capverdiens. L'État attribue non seulement des bourses aux Capverdiens qui font leurs études dans le pays ou à l'étranger, mais également co-participe aux titres de transport de ceux-ci et subventionne les cantines scolaires.

▪ La formation professionnelle

Au Cap-Vert, la formation des jeunes et des adultes constitue une priorité nationale et a comme principaux objectifs de permettre, d'une part, à tous les capverdiens qui n'ont pas eu la possibilité de faire des études supérieures pour une raison ou une autre et qui désirent poursuivre une formation professionnelle dans le but d'acquérir un métier. D'autre part, elle contribue à la qualification de la main d'œuvre dans le secteur de l'emploi. Ce faisant, les responsables éducatifs ont établi plusieurs actions visant à développer ce secteur qui était considéré avant comme secondaire et sans prestige par les Capverdiens.

Une des premières actions entreprises a été d'augmenter le nombre d'établissements d'enseignement technique de préférence dans les zones rurales. Ainsi, deux nouvelles écoles techniques ont été construites, l'une à Santa Catarina sur l'île de Santiago et l'autre à Porto Novo sur l'île de Santo Antão. Ce qui élève à quatre le nombre total d'écoles techniques dans le pays. Le choix de construire de nouvelles écoles dans ces sites correspond à la volonté de

trouver un meilleur équilibre entre les milieux urbain et rural en déplaçant et en rapprochant la formation du milieu rural où le nombre d'analphabètes, d'abandons scolaires et de sans professions est plus accentué.

Dans ces écoles techniques, les principales formations proposées sont la construction civile, la mécanique, l'électronique, la typographie, l'informatique de gestion et la comptabilité et l'administration. Elles sont axées surtout sur la pratique qui représente plus de 80% du temps de formation, soit un volume horaire annuel qui peut aller jusqu'à 120 heures. L'importance qui est donnée au volet pratique peut être vue comme une manière de préparer les élèves et de les doter en compétences techniques et professionnelles. À la fin de la formation, l'élève a plusieurs possibilités. Il peut décider de continuer ses études supérieures ou de faire une année complémentaire de perfectionnement dans son domaine. Dans ce dernier cas, l'équivalent du niveau 3 de la formation professionnelle lui est attribué.

À défaut de pouvoir continuer les études supérieures dans une université, les Capverdiens peuvent faire une formation professionnelle dans un des centres de formation professionnelle existant un peu partout dans le pays. Ces centres proposent divers type de formations tel que la menuiserie, la soudure, l'informatique, la maçonnerie, la plomberie, l'hôtellerie, la restauration etc. Ce sont des formations qui s'adressent aussi à n'importe quel type de public quelque soit son niveau et son degré d'habilitation. Il faut ajouter qu'elles correspondent dans la majorité des cas à une formation supérieure dans laquelle l'élève est récompensé avec un diplôme de niveau 4.

▪ L'importance des langues étrangères

Afin d'échanger et de communiquer avec beaucoup plus de facilité avec le reste du monde, le Cap-Vert mise fortement sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Le français et l'anglais sont principalement les deux langues qui sont préconisées et enseignées dans les établissements scolaires du pays. Les raisons qui ont poussé les responsables éducatifs à les choisir peuvent être liées à deux facteurs importants. On peut avancer qu'il s'agit, tout d'abord, de stratégies politiques et économiques vu que le Cap-Vert est situé dans une zone, géographiquement et économiquement, constituée de pays francophones. En ce sens, le français représente pour lui un véritable outil d'intégration régionale et politique ainsi que de développement économique. Ensuite, il y a aussi le fait que le Cap-Vert a tissé de véritables liens historiques et affectifs avec les pays comme les États-Unis, la France, le Sénégal, la Côte d'ivoire, etc., où est installée la diaspora capverdienne depuis de très longues années.

Il faut comprendre l'importance et le rôle que ces pays ont joué dans la consolidation et l'affirmation du Cap-Vert. Ils ont contribué d'une certaine manière à l'indépendance du pays et, actuellement, au développement économique et à la transformation des conditions de vie des Capverdiens restés au pays grâce aux transferts d'argent et investissements réalisés dans le pays par la diaspora capverdienne. Pour les Capverdiens restés sur place, cette communauté représente un modèle d'identité, car elle véhicule une image positive des pays d'accueil, mais aussi transmet la richesse de leur culture et leurs modes de vie. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles de nombreux Capverdiens cherchent à émigrer pour améliorer leurs conditions de vie.

Cette image positive du pays d'accueil véhiculée par la diaspora capverdienne a aussi un impact dans l'apprentissage des langues étrangères, surtout des élèves capverdiens qui comptent un jour rejoindre un ou des parents émigrés dans ces pays étrangers. À travers les contacts avec leurs parents, ces jeunes sont initiés très tôt à la langue étrangère. Ils entendent des sons nouveaux, des expressions et des mots qu'ils essaieront de reprendre et de répéter devant leurs camarades de classe. Cela renforce leur intérêt et les motive plus à apprendre les langues étrangères dans le seul but d'émigrer. D'autres s'intéressent aux langues étrangères pour des objectifs différents. Les professionnels du tourisme en ont besoin pour bien communiquer avec les touristes qui viennent au Cap-Vert de même que certains fonctionnaires de l'administration publique qui utilisent les langues étrangères dans les réunions internationales.

1.2 La situation de l'enseignement du français et la formation des enseignants de français

La présence de la langue française au Cap-Vert est séculaire. Selon le célèbre écrivain capverdien Baltazar Lopes, les premiers contacts de cette langue avec la population autochtone se situe au temps où les grands navires de charbon français accostaient dans le principal port de Mindelo localisé sur l'île de São Vicente pour se ravitailler avant de continuer leur route vers d'autres continents. Son introduction dans l'enseignement remonte aussi très loin dans le passé, à l'époque coloniale portugaise. Mais, dans ce travail, nous nous

intéresserons essentiellement à la situation du français qui a suivi l'indépendance du Cap-Vert en 1975.

Cette partie sera organisée en deux parties. Nous ferons dans la première partie une analyse rétrospective de la situation du français dans l'enseignement secondaire pendant la période de 1975 à nos jours et dans la deuxième partie, nous porterons notre attention sur la formation des enseignants de français.

1.2.1 La situation du français dans le secondaire depuis 1975

Nous pouvons noter deux périodes marquantes de l'histoire de l'enseignement du français au Cap-Vert. Elles se situent avant et après la mise en place de la réforme de 1994, relative aux deux principales langues étrangères enseignées dans les établissements scolaires.

1.2.1.1 L'enseignement du français avant l'introduction de la réforme de 1994

La période précédant la réforme de 1994 pouvait être considérée comme euphorique pour le français. Après les premières années de tâtonnement qui ont suivi l'indépendance du Cap-Vert, les autorités éducatives avec le soutien du Service de coopération et d'actions culturelles de l'ambassade de France (désormais SCAC) ont entrepris de profondes restructurations de l'enseignement du français et mis en place la formation des enseignants en 1987. L'objectif visé était de se séparer des anciens programmes et méthodes de français hérités de l'époque coloniale portugaise, d'introduire les nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui étaient prônées pendant cette période et de former les enseignants, car ceux-ci étaient composés d'enseignants qui n'avaient aucune formation pédagogique.

Pour mettre en œuvre cette nouvelle politique de l'enseignement du français, le SCAC a mis en place l'unité de recherche pédagogique (désormais URP) en 1977. Cette structure était formée d'assistants techniques français qui avaient à leur charge de conduire la réforme. Elle avait également pour mission d'animer des cours de français dans le secondaire et d'assurer la formation des enseignants à l'école de formation des professeurs de l'enseignement secondaire (EFPES). En d'autres termes, l'URP était devenue la principale structure de prises de décision et de planification en matière d'enseignement du français, se substituant ainsi au Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) qui était normalement

chargé de ce secteur. Ce statut était surtout facilité par le rôle joué par les assistants techniques français qui avaient une double mission de conseillers pédagogiques et techniques auprès du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES).

Concrètement, la création de l'URP a entraîné des changements positifs dans l'enseignement du français, qui est devenu plus organisé et plus attractif. Des séminaires annuels pour les enseignants de français, des stages d'été et des rencontres périodiques de coordination entre les assistants techniques français de l'URP et les coordinateurs de français et entre les enseignants de cette discipline étaient régulièrement organisées. Ces activités avaient comme principal objectif d'aider les enseignants à renforcer leur connaissance de la langue, à planifier des cours et à réaliser des fiches pédagogiques.

Outre ces activités d'accompagnement et d'encadrement des enseignants, l'URP avait élaboré avec un groupe d'enseignants capverdiens des dossiers pédagogiques contenant des fiches pédagogiques⁴ qui seraient utilisés par les enseignants dans les classes. Ces dossiers pédagogiques se substituaient la méthode de français *La France en direct* utilisée depuis l'époque coloniale, et allaient être remplacés à leur tour en 1983 par les méthodes de français *Bonjour le français* et *Bonjour le lycée*⁵.

Ces deux nouvelles méthodes avaient été conçues par le CLAB de Besançon avec le concours de l'URP et d'un groupe d'enseignants capverdiens. Le Centre audio-visuel de langues modernes de Vichy avait aussi apporté son expertise pour la réalisation de ce projet. Elles étaient destinées aux élèves des deux premières années du cycle préparatoire de l'enseignement de base complémentaire (EBC) et aux élèves de l'enseignement secondaire complémentaire (ESC). Elles comprenaient aussi un livre de l'élève, un guide pédagogique pour l'enseignant, un cahier d'exercices et une cassette audio.

L'introduction de ces méthodes représentait une avancée par rapport à l'ancienne méthode utilisée. C'était des méthodes communicatives basées sur de nombreux documents sonores et sur la réalité capverdienne. À travers elles, on voulait introduire une nouvelle approche de l'apprentissage, plus communicative et centrée essentiellement sur la réalité et le contexte capverdien.

⁴ Dans les dossiers pédagogiques, on pouvait trouver des fiches pédagogiques, des textes, des exercices, des précis grammaticaux correspondant à chaque niveau d'enseignement. Ces dossiers étaient fabriqués et remis à chaque enseignant qu'il devait utiliser avec ses élèves. De ce fait, on pouvait accompagner l'enseignement et suivre la progression des apprentissages des élèves.

⁵ Les méthodes « Bonjour le français » et « bonjour le lycée » sont édités Hachette en 1983 avec le concours du CLAB, du Belc, du Cavilam, d'un groupe d'enseignants de français du Cap-Vert et l'équipe d'experts pédagogiques de l'URP. Ces manuels ont été financés par le SCAC.

À la fin des années 1980, avec la disparition de l'enseignement de base complémentaire (EBC), il y a eu aussi la nécessité de changer ces méthodes par les méthodes de français *Grand Large 1* et *Grand Large 2*⁶ pour l'ESC, des méthodes qui s'inspiraient de l'approche communicative et correspondaient à la vision de l'apprentissage des langues étrangères durant cette période. L'introduction de ces deux dernières méthodes de français ont malheureusement été un échec total dont on attribue les causes à un problème d'adaptation au public scolaire capverdien, mais encore à une politique linguistique inappropriée et dévastatrice menée par les autorités éducatives du pays pendant les années 1990.

1.2.1.2 La réforme de 1994 et ses conséquences sur l'enseignement du français

L'introduction de la réforme en 1994 a complètement changé la donne pour les deux langues étrangères enseignée dans le système éducatif capverdien. Mais, c'est l'enseignement du français qui a été le plus affecté par celle-ci. En premier lieu, l'enseignement du français est définitivement supprimé au primaire. Selon un système d'option mis en place dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les élèves choisissaient le français ou l'anglais. Au second cycle (9^{ème} et 10^{ème}), les élèves étudiaient en parallèle ces deux langues soit comme première ou comme deuxième langue étrangère, alors que dans le troisième cycle (11^{ème} et 12^{ème}), le français était étudié uniquement dans les cursus littéraire de l'enseignement secondaire général et de comptabilité et administration de l'enseignement technique. C'était un choix politique qui tenait compte, pour le français, du contexte géographique du Cap-Vert et, pour l'anglais, des exigences économiques mondiales.

Dans un second temps, cette politique linguistique menée par les autorités éducatives a eu des répercussions négatives sur l'organisation même de l'enseignement du français et sur l'effectif des élèves qui étudiaient le français. Durant toute la période qui a suivi la réforme, il y a eu moins de classes de français que de classes d'anglais et il arrivait que des élèves de niveau différent en terme d'années d'apprentissage du français se retrouvent dans une même classe. Cette situation était très fréquente en classe de 9^{ème} du second cycle de l'enseignement secondaire où certains élèves avaient déjà étudié le français durant trois ans et d'autres venaient de commencer tout juste l'apprentissage de cette langue. Dans ces circonstances, il

⁶ *Grand large 1* et *grand large 2* sont éditées par Hachette en 1987. Ces deux méthodes de français langue étrangère sont composées d'un guide du professeur, d'un cahier d'exercices pour l'élève et d'une cassette audio pour la classe. Ces livres étaient destinés à un public d'adolescents et d'adultes non débutants, ce qui a, par la suite, entraîné leur disparition car elles n'étaient pas adaptées aux élèves capverdiens.

était difficile pour l'enseignant d'appliquer le programme de français, de faire des cours communicatifs comme cela est préconisé, encore moins d'élaborer un programme adapté vu que celui n'avait aucune préparation, ni de compétences pour cet effet. Ces problèmes se sont évidemment répercutés sur les pratiques de classe lesquelles reposaient le plus souvent sur l'apprentissage des règles de fonctionnement de la langue.

Ces remarques ont également été soulignées par Pierre-Yves Roux lors des missions qu'il a effectuées au Cap-Vert en 2012 dans le cadre de l'introduction de l'approche par compétences (APC) dans les programmes de français. Suite à l'observation de pratiques de 47 enseignants de 18 établissements secondaires, cet expert du Centre International d'Études pédagogiques (CIEP) avance que les pratiques des enseignants sont axées sur l'enseignement des règles de grammaire.

« Nombre de cours observés portaient sur la présentation explicite et descriptive de faits grammaticaux (les pronoms personnels COI ou COD, les articles définis et indéfinis, le discours direct et indirect, etc.). Or, dans le respect des textes et orientations officiels, tout comme dans la perspective de la didactique actuelle des langues étrangères, la priorité devrait porter sur la communication, l'interaction et la pratique de langue plutôt que sur sa description. C'est ainsi, par exemple que les enseignants utilisant Le Mag (majoritaires au Cap-Vert) saisissent souvent la moindre occasion pour transformer une activité se voulant initialement communicative en un cours de morphosyntaxe explicite, et je ne saurais trop leur conseiller de se référer au guide pédagogique de la méthode (téléchargeable sur Internet) pour avoir confirmation de la pédagogie préconisée par les auteurs d'un manuel visant à la pratique langagière et à une approche implicite de la grammaire, celle-ci n'étant jamais une fin en soi mais devant se situer au service de la communication et des actes de parole » (Roux, 2012).

Afin de faire face à ces problèmes, les autorités éducatives du pays ont décidé sous la pression des enseignants et surtout du SCAC comme on peut le constater ci-dessous dans cet extrait du rapport des assistants techniques du projet « Langue Française Vecteur de Développement » (LFVD) de scinder l'effectif des élèves inscrits en 7^{ème} année en deux, c'est-à-dire la moitié pour l'anglais et l'autre moitié pour le français. Si cette décision a été bien accueillie par les enseignants de français, elle a suscité énormément de protestations et d'indignations de la part de parents d'élèves qui voulaient que leurs enfants soient inscrits en anglais.

Il faut dire que suite à cette mauvaise expérience, l'enseignement du français a été dynamisé et renforcé, en proposant des cours de français dans les entreprises et les services de l'administration publique capverdienne et en créant l'association des professeurs de français

du Cap-Vert (APROF) en 1993 en vue de pouvoir défendre les intérêts des enseignants et de promouvoir la langue et la culture française. Ces innovations ont été suivies par de très nombreuses formations pour les enseignants de français en exercice. Depuis 2011, dans le cadre de la nouvelle politique linguistique éducative, l'enseignement du français et de l'anglais est redevenu obligatoire en 7^{ème} année de scolarité dans le premier cycle de l'enseignement. L'objectif est de donner un nouvel élan au français en déperdition presque dans tous les secteurs du système de l'éducation, même dans le supérieur.

1.2.1.3 Le manque de reconnaissance du français dans l'enseignement supérieur

Le français est une discipline qui est très peu enseignée dans l'enseignement supérieur. Mis à part le cursus de formation pour les enseignants du secondaire, le tourisme et le journalisme, il ne figure dans aucun autre cursus de formation à l'université du Cap-Vert. En ce qui concerne la formation des enseignants du secondaire, elle vise le niveau de master 1 et les principales disciplines étant enseignées sont la compréhension/production orale et écrite, la littérature française et francophone, la linguistique, la sociolinguistique, la phonétique, la méthodologie, l'évaluation, etc.

Le français n'a pas encore une réelle reconnaissance de la part de la communauté académique. C'est une discipline qui manque cruellement de matériel didactique et pédagogique pouvant aider les étudiants et les enseignants dans leurs activités respectives. Beaucoup d'étudiants y ont été inscrits par défaut ou tout simplement contraints par l'administration qui n'avait plus de places dans les autres cursus que ceux-ci avaient choisis au départ pendant leur inscription. Cette situation déplorable pose de sérieux problèmes à l'enseignement du français dans cette institution supérieure publique.

Dans le même registre, le cursus de français pour la formation des enseignants de français rencontre des problèmes résultant même de l'organisation du plan curriculaire de ce cursus qui se présente comme étant bivalent : français et portugais. En d'autres termes, dans ce même cursus, certaines disciplines, en dehors du portugais comme par exemple la discipline de méthodologie de recherche scientifique, sont enseignées en portugais au détriment du français. Ces faits ont provoqué énormément des contestations chez les étudiants qui se sentent lésés et augmenté le sentiment que le français est une sous discipline dans le cursus de portugais malgré tous les efforts consentis par le département de français et la Coopération

française en proposant des formations pour les enseignants et les étudiants du cursus de français.

1.2.2 La formation des enseignants de français

L'université du Cap-Vert est la principale institution chargée de la formation des enseignants de français du secondaire. Il lui incombe, donc, de s'occuper de la formation initiale et continue des enseignants de français. Mais dans la pratique et compte tenu de ses limitations financières, la formation continue des enseignants de français a été prise en charge par les divers projets d'appui au français du SCAC qui se sont succédé au Cap-Vert.

1.2.2.1 Présentation de la formation initiale des enseignants de français

L'existence de formation pour les enseignants, y compris les enseignants de français sur l'archipel est récente. La première véritable formation destinée exclusivement aux futurs enseignants de français a été organisée pendant l'année scolaire 1987/1988, à l'École de Formation des Professeurs de l'Enseignement Secondaire (EFPEs) de Praia, qui deviendra en 1995 l'Institut Supérieur de l'Éducation (ISE). Sa mise en place était une priorité dans la mesure où elle allait permettre aux Capverdiens qui ne pouvaient pas se former à l'étranger de le faire localement.

Ainsi, outre les étudiants qui s'étaient fixés comme objectif de devenir enseignant de français dans le secondaire, on comptait aussi dans ce cursus des étudiants qui avaient l'intention de travailler plus tard dans d'autres secteurs ne relevant pas spécialement de l'enseignement. Cette diversité du public pouvait s'expliquer tout simplement par le fait qu'elle était à la fois dynamique, moderne et centrée sur l'acquisition de compétences professionnelles pluridisciplinaires. Les étudiants étaient régulièrement conviés à participer à des débats, des conférences et des séminaires au Centre Culturel Français pour compléter leur formation théorique. Ils bénéficiaient également de très nombreux appuis en terme de matériels pédagogiques et didactiques. Les cours étaient pour l'essentiel assurés par les assistants techniques français des différents projets d'appui à l'enseignement et à la promotion du français, qui se sont succédé au Cap-Vert. Ce n'est qu'à partir de 1992 que la formation a connu son premier formateur capverdien qui venait de terminer ses études en France.

Avant de devenir à partir de 2000/2001 un cursus de maîtrise, la formation des enseignants de français visait auparavant la licence dont l'obtention du diplôme requérait en plus des contrôles continus la présentation d'un travail final en français intitulé en portugais « *trabalho científico de fim do curso* »⁷ (TFC). Dans une recherche sur la formation initiale des enseignants de français du secondaire au Cap-Vert réalisée par Mendes en 2009, celui-ci avait reconnu que l'idée de passer de la licence à la maîtrise en cinq ans émanait de la nécessité d'une meilleure adéquation entre la formation des enseignants de français et les nouvelles dispositions de Bologne sur la LMD, mais encore que cela allait permettre aux étudiants de renforcer leurs compétences linguistiques en français. C'est dans cette perspective, selon le même auteur, que les curricula et les contenus ont été modifiés dans le cadre d'une coopération à caractère pédagogique avec l'université de Poitiers. Mais dans la forme, c'était toujours la même organisation du curriculum qui a été maintenue, c'est-à-dire une organisation avec deux types d'enseignement. D'une part, il y avait les disciplines en français comme la grammaire française, la linguistique, la littérature et civilisation française et francophone, pratique et communication de la langue française, la stylistique française, la didactique du français, la littérature comparée et la sociolinguistique. Et d'autre part, on pouvait noter les disciplines enseignées en portugais comme la langue portugaise, l'introduction à la gestion scolaire, la psychologie du développement, l'histoire et philosophie de l'éducation et la sociologie de l'éducation.

Selon les données recueillies auprès de la Direction générale de la planification du MEES (DGP, 2012) sur les 202 enseignants de français en exercice sur l'ensemble du territoire, une grande partie a été formée sur place, dans les établissements de formation des enseignants.

1.2.2.2 La formation continue des enseignants de français

La formation continue des enseignants de français au Cap-Vert est considérée comme antérieure à la formation initiale. Les premières actions de formation réalisées à destination des enseignants ont commencé bien avant la création de l'école de formation des professeurs de l'enseignement secondaire et découlaient comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus de la nécessité pour les autorités éducatives du pays après l'indépendance de former les enseignants en exercice afin d'apporter plus de qualité à l'enseignement. Pendant cette période, l'enseignement était pénalisé par le manque de moyens et de compétences locales capables d'enseigner dans les lycées, ce qui a amené les autorités éducatives à solliciter l'aide

⁷ Équivalent de mémoire en français

internationale. C'est dans ce cadre que l'URP est intervenu dans le domaine de l'enseignement du français en définissant avec le ministère de l'éducation plusieurs axes d'interventions prioritaires parmi lesquelles la formation continue des enseignants. Elle pouvait avoir lieu sur place ou à l'étranger comme en France, au Sénégal, au Togo.

Les formations continues in situ étaient organisées annuellement et de préférence à Praia où était concentré un plus grand nombre d'enseignants de français, mais également pour des questions d'ordre pratique et logistique. À partir de Praia, on pouvait rejoindre toutes les autres îles par bateau ou par avion et avoir à disposition tout le matériel pédagogique et didactique indispensable pour organiser une bonne formation. Ces formations étaient de plusieurs types. D'abord, il y avait tout au début les rencontres hebdomadaires entre les assistants techniques français, experts pédagogiques et les enseignants de français. Ces rencontres se faisaient sous forme de visites de classe dans les lycées suivies de discussions et de réunions pédagogiques à l'URP. Elles permettaient de déterminer les points forts et les faiblesses des enseignants de français, mais encore de définir les futures actions de formation qui pourraient être réalisées. Ensuite, en dehors de ces rencontres hebdomadaires, deux types de séminaire national étaient régulièrement organisés. L'un qui était destiné exclusivement aux coordinateurs des enseignants de français des lycées avait plusieurs objectifs. Outre sa dimension formative, il facilitait le rassemblement des coordinateurs de tout l'archipel pour discuter des problèmes de l'enseignement de cette langue, pour déterminer et planifier les objectifs à atteindre de même que les stratégies à déployer pour les actions futures telles la semaine de la francophonie et les formations. L'autre séminaire qui avait plus de participants réunissait tous les enseignants de français y compris les coordinateurs et étudiants en français. Selon les données recueillies auprès du centre de ressources et d'expertise pédagogique (CREP) – ADEF (2012), le SCAC de l'ambassade de France, à travers les différents les projets d'appui à l'enseignement et à la promotion du français et le Ministère de l'éducation du Cap-Vert ont réalisé au total plus de 34 actions de formation de type stage ou séminaire. Chaque enseignant de français a bénéficié au moins de deux formations.

Ces formations ont eu des impacts positifs chez les enseignants de français et dans l'enseignement de cette langue, car l'effectif des enseignants en exercice comprend aussi des enseignants qui n'ont pas de formation pédagogique. Grâce à celles-ci, de nombreux enseignants ont été recyclés et maintenus dans le système éducatif. De ce fait, on peut se vanter en disant que tous les enseignants de français ont au moins reçu une formation au cours de l'exercice de leur fonction d'enseignant contrairement aux autres disciplines comme par exemple l'anglais.

1.3 Les Tice au Cap-Vert

Les Tice constituent une priorité nationale pour les autorités politiques et éducatives capverdiennes qui prônent et défendent vigoureusement leur introduction dans tous les secteurs clés de développement économique et social du Cap-Vert, y compris l'enseignement. Selon ces dirigeants, les outils technologiques présentent des atouts indéniables indispensables à la transformation et au changement du pays. C'est pour cette raison que de nombreux projets d'intégration des Tice ont été réalisés un peu partout sur l'ensemble de l'archipel dont les plus importants sont le programme « *Mundu Novu* » et la mise en place de l'enseignement à distance à l'Uni-CV. Cependant, est-ce que le pays est capable de supporter ces projets ?

1.3.1 Diagnostic du terrain

1.3.1.1 Un accès restreint de la population à Internet

Avec la libéralisation complète du marché des télécommunications, le dynamisme des entreprises de ce secteur et l'augmentation du débit Internet, le nombre d'utilisateurs Internet a augmenté exponentiellement passant de 1000 utilisateurs en 1996 à 12000 utilisateurs à partir de 2001. C'est la même dynamique que l'on observe aussi chez les souscripteurs à Internet. Selon l'Agence Nationale des Communications du Cap-Vert (ANAC, 2011), environ 15.103 personnes ont souscrit un abonnement à Internet en 2010. Cette évolution peut être mise sur le compte de l'amélioration des infrastructures et des réseaux de télécommunications, de l'introduction de la technologie ADSL de même que de l'équipement des services administratifs publics capverdiens en ordinateurs et leur mis en réseau.

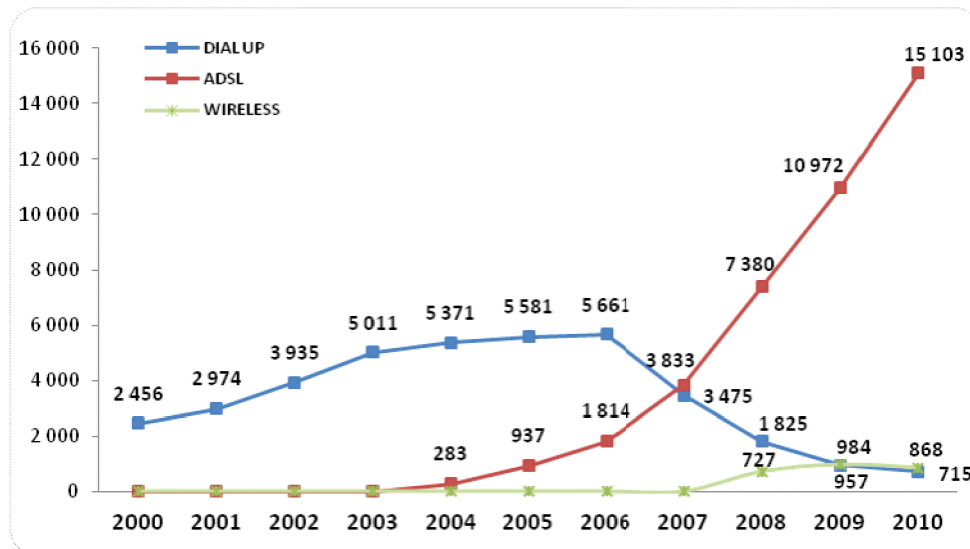


Figure 2 : évolution du nombre de souscripteurs (ANAC, 2011)

Il convient de préciser que ces données nécessitent toutefois une utilisation prudente car elles ne reflètent pas du tout la réalité du terrain. Certes, beaucoup de Capverdiens utilisent Internet aujourd'hui, mais cette utilisation se limite essentiellement au travail. Cette nouvelle technologie n'a pas encore totalement pénétré la sphère privée et familiale, c'est-à-dire qu'un grand nombre de familles capverdiennes n'ont pas encore une connexion Internet dans leur maison. Pour ceux qui vivent dans les zones rurales et les autres îles, elle demeure encore un produit de luxe hors de leur portée à cause des tarifs élevés pratiqués par les opérateurs de télécommunication.

Deux catégories de tarifs sont présentées par les deux grands opérateurs de télécommunication, l'une est destinée aux entreprises et l'autre aux particuliers. Relativement à cette dernière qui nous intéresse ici, les tarifs de connexion à Internet varient entre 1700 et 7500 escudos capverdiens, c'est-à-dire l'équivalent entre 17 et 70 euros. Si l'on compare ces tarifs et le revenu mensuel du fonctionnaire moyen capverdien confronté à des problèmes de nécessité basique, on peut effectivement croire que ces tarifs sont excessifs. Il faut comprendre que derrière ces tarifs viennent s'additionner d'autres tarifs ou taxes qui grossissent en fin de compte la totalité de la somme à payer.

1.3.1.2 Le fossé entre le milieu urbain et rural dans le domaine des Tice

Durant ces deux dernières décennies, le Cap-Vert connaît une évolution remarquable dans le domaine des technologies, qui le place parmi les pays africains les mieux équipés dans ce

domaine. L'Union Internationale des Télécommunications ((IUT, 2013) la justifie par le vaste programme d'extension et de modernisation des infrastructures et des réseaux de télécommunications qui a été mis en place dans le pays, ainsi que par la réduction progressive des tarifs.

Grâce à ces progrès, les moyens de communication capverdiens se sont nettement améliorés et diversifiés, intensifiant ainsi le flux des échanges et les contacts entre les autochtones et la diaspora capverdienne. Mais, il convient de noter que l'impact de ces améliorations est plus visible sur les capverdiens qui résident dans les centres urbains que sur ceux qui vivent dans certaines localités, surtout en milieu rural où la couverture en Tice est encore déficiente ou absente. Le relief très escarpé sur la plupart de ces localités et le coût très élevé que cela représente pour les opérateurs de télécommunication et l'Etat sont désignés comme étant les principaux obstacles à l'introduction des Tice et l'extension des réseaux.

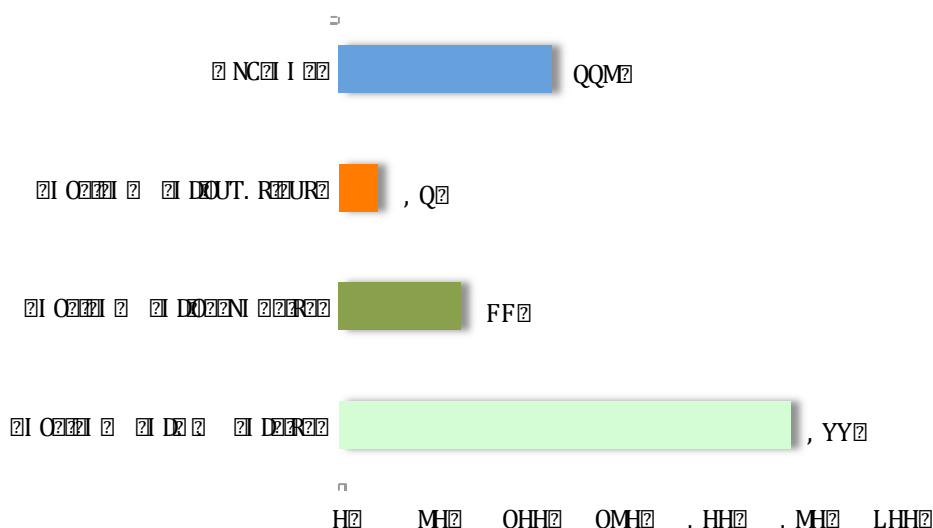
Concomitamment, d'autres difficultés sont à signaler comme l'absence de réseaux électriques empêchant ainsi l'installation de centres informatiques, des entreprises qui officient dans ce secteur et de cybercafés. Outre l'absence de réseaux électriques, un autre désavantage tout aussi néfaste pour le développement des Tice auquel sont confrontés ces localités est le manque d'infrastructures routières qui permet de relier les zones rurales et urbaines.

1.3.1.3 Un parc informatique insuffisant et des difficultés de connexion à Internet des établissements scolaires et de formation

Les établissements scolaires et de formation au Cap-Vert connaissent comme partout ailleurs des mutations profondes en investissant dans les Tice. Actuellement, un grand nombre d'entre eux est équipé d'ordinateurs dans les bureaux du personnel des services administratifs, de salles informatiques contenant des ordinateurs, des imprimantes, des vidéoprojecteurs, des cédéroms, etc. pour les élèves et les enseignants, et même de connexion Internet. Ces innovations apportent des améliorations et des gains considérables aussi bien dans le fonctionnement de ces établissements que sur un plan pédagogique.

Sur le plan pédagogique, les Tice commencent à être ancrées dans les pratiques de classe. Les enseignants tout comme les élèves ont de plus en plus recours à ces outils comme supports de cours et d'apprentissage, mais aussi comme moyen de communiquer et d'échanger entre eux. Pourtant, cette nouvelle façon d'enseigner et d'apprendre n'est pas généralisée. Elle reste encore très marginale chez les enseignants puisqu'elle est uniquement pratiquée par quelques

enseignants marginaux, mais aussi à cause du fait que les établissements d'enseignement et de formation ne sont pas du tout préparés. Ces derniers disposent peu d'ordinateurs dont la plupart est hors d'usage du fait d'une sur utilisation par les étudiants.



Graphique 1 : nombre d'élèves par ordinateur (NOSI, 2011)

En effet, cela est rapporté dans le graphique ci-dessus, le nombre d'utilisateurs par ordinateur dans les établissements scolaires au Cap-Vert est très élevé. Environ 115 élèves en moyenne se partagent un ordinateur. Contrairement à l'enseignement élémentaire où l'on constate un grand nombre d'élèves par ordinateur, la situation dans l'enseignement secondaire et dans le supérieur est moins alarmante avec respectivement 66 élèves et 21 étudiants par ordinateurs. Mais, ce sont des moyennes qui restent encore très élevées.

Par ailleurs, si l'usage des Tice n'est pas encore devenue une pratique courante dans les classes, il s'explique surtout par le fait qu'il est pratiquement impossible pour les établissements scolaires de supporter seuls sur le plan financier les énormes coûts relatifs à l'achat d'ordinateurs, à leur installation et à leur connexion au réseau Internet. En conséquence, de très nombreux établissements scolaires rencontrent des difficultés pour se connecter à Internet ou limitent tout simplement la connexion Internet aux membres de la direction.

1.3.2 Le programme «Mundu Novu»

1.3.2.1 Définition et caractérisation du programme

Initié en mars 2009 (Journal officiel, 2009), « *Mundu Novu* » est une appellation créole qui signifie littéralement en français nouveau monde. Il résulte de l'axe 5 intitulé « Former pour innover » du Programme Stratégique pour la Société de l'Information initié en 2005, document dans lequel le gouvernement capverdien trace les grandes orientations en matière d'utilisation des Tice au Cap-Vert. C'est un programme intégral et transversal qui couvre pratiquement tous les secteurs fondamentaux de l'État comme par exemple l'enseignement, l'économie, etc. Il est organisé en 6 axes : l'infrastructure, le nouveau modèle d'éducation, la formation des enseignants, la cohésion sociale, l'entrepreneuriat et la compétitivité des entreprises.

Dans ce programme, l'accent est mis sur l'axe « nouveau modèle d'éducation ». Sa mise en œuvre incombe non seulement au Noyau Opérationnel du Système de l'Information de l'Etat (NOSI), responsable de la partie technique du programme, mais également au Ministère de l'Education et de l'Enseignement Supérieur (MEES) à qui il revient de faire le suivi pédagogique.

1.3.2.2 Les objectifs du programme

À travers le programme « *Mundu Novu* », les autorités politiques et éducatives du Cap-Vert visent l'amélioration de la qualité du secteur de l'éducation notamment de l'enseignement et de l'apprentissage en vue de promouvoir le développement économique et social du pays ainsi que la compétitivité de son économie dans ce monde de globalisation. Pour ce faire, elles préconisent l'introduction des Tice dans tous les secteurs de l'éducation, la formation des enseignants à l'utilisation de ces instruments technologiques de même que la modernisation, la réorganisation et la dynamisation de l'enseignement et l'apprentissage par le biais de ces mêmes outils technologiques.

Afin de renforcer et de matérialiser ce programme, deux autres programmes ont été mis en place. Ils s'agissent principalement des programmes « *Konekta* » et « *Gota d'agu* » qui sont par ailleurs très complémentaires. Pour ce qui est du premier programme, il signifie tout simplement être connecté à Internet dans le jargon capverdien. Il consiste à connecter gratuitement au réseau central de l'État les parcs et les places publics et d'une manière générale les Capverdiens. Ces sites sont équipés de la technologie Wifi. Quant au programme

« *Gota d'agua* » dont la traduction littérale est goutte d'eau, il s'agit d'un programme consistant à équiper progressivement et de manière contrôlée les établissements d'enseignement public en ordinateurs, de munir les étudiants et les enseignants d'un ordinateur portable équipé de contenus numériques relatifs aux matières enseignées dans les établissements scolaires, mais encore de former les enseignants à l'utilisation de ces nouvelles technologies.

Globalement, il faut dire que les autorités politiques et éducatives du Cap-Vert cherchent, à travers la mise en place du programme, à apporter des changements dans les pratiques de classe, la formation et les rapports aux savoirs. Elles prétendent par cette façon faciliter l'accès à la connaissance et à la formation pour tous.

1.2.2.3 Quelques actions et résultats

Il est prévu, dans les prochaines cinq années, de 2009 à 2014, que toutes les écoles puissent bénéficier de conditions pédagogiques, technologiques et de connexion à Internet afin d'atteindre les objectifs pré-fixés dans le programme. C'est dans cette perspective que deux établissements scolaires secondaires, un à Praia et un autre à Mindelo, ont été choisis pour mener une expérience pilote depuis 2010. Ces deux établissements ont été équipés en ordinateurs, connectés à Internet et leurs enseignants et personnels administratifs formés aussi. L'expérience pilote a ensuite été élargie à d'autres écoles primaires et secondaires afin d'étendre progressivement cette réforme dans tout le pays. A l'instar des deux établissements scolaires où l'expérience pilote a été menée en premier, les enseignants d'autres écoles primaires et secondaires ont également suivi des formations proposées par Microsoft, principal partenaire de l'État dans ce programme. Selon les données recueillies dans le rapport à mi-parcours du programme « *Mundu Novu* » (PMN), au total 1336 enseignants ont été formés et 358 enseignants sont en cours de formation.

Relativement à la formation des enseignants, il faut préciser que c'était surtout des formations initiales à l'utilisation des Tice qui étaient proposées afin de permettre aux enseignants de les utiliser dans un contexte pédagogique comme support aux cours. Dans ces formations, l'accent était plus orienté vers les aspects techniques que pédagogiques, l'objectif étant de faire acquérir des connaissances de base en Tice. Cela dit, l'aspect pédagogique du PMN était carrément négligé.

En dehors de la formation, des ordinateurs ont également été distribués aux établissements d'enseignement concernés par le programme. Au total, 284 ordinateurs ont été remis aux

établissements primaires et secondaires, aux délégations scolaires, à une résidence estudiantine et aux enseignants et formateurs comme il est mentionné dans le tableau ci-après

| Étab. d'enseignement | Commune | Ord. PC Secrétariat | Ord. portables |
|--------------------------|------------------------|------------------------|----------------|
| Lycée Jorge Barbosa | S. Vicente | 15 | 40 |
| Lycée Abílio Duarte | Praia | | 35 |
| E. B. Capelinha | Praia | | 24 |
| E.S. Cova Figueira | Santa Catarina do Fogo | 8 | 2 |
| E.S. Mosteiros | Mosteiros | 8 | 2 |
| E.S. Calheta | S.Miguel | 2 | 2 |
| E.S.Picos | S.S. Mundo | 5 | 0 |
| Délégation de Praia | | 2 | 0 |
| Délégation de Calheta | | 2 | 0 |
| Résidence Leonel Madeira | | | 2 |
| Enseignants | | | 105 |
| Formateurs Séniors Intel | Toutes les communes | | 30 |
| Total | | 42 | 242 |

Tableau 2 : Distribution des ordinateurs aux établissements d'enseignement et aux professeurs (MEES, 2011)

Comme on peut le constater dans le tableau 3, la distribution des ordinateurs est faite de façon inéquitable et entourée de zones d'ombres. Dans les rapports, aucune mention n'est faite sur les enseignants qui ont reçu des ordinateurs, les raisons d'équiper les délégations scolaires et la résidence estudiantine avec les ordinateurs du programme. Dans le cas de ces deux derniers établissements, ces ordinateurs sont plutôt destinés à un usage administratif et non pédagogique.

Au vu des résultats, il est difficile de faire une appréciation objective vu qu'il est toujours en phase de réalisation. Peu de rapports et d'études sont encore produits et le seul existant, à notre connaissance, est élaboré par les techniciens du MEES travaillant dans le projet. Néanmoins, on peut dire que le PMN présente un inconvénient de taille dû à son désintérêt pour l'aspect pédagogique, lequel peut remettre en cause le programme.

1.3.3 L'enseignement à distance au Cap-Vert, un secteur encore en construction

Les avancées obtenues par le Cap-Vert ces dernières années ne doivent pas faire oublier sa vulnérabilité structurelle et économique. Il reste encore un petit état insulaire économiquement très faible, exposé aux fluctuations extérieures et avec un fort taux de chômage de plus de 25% en 2005 et d'individus sans formation. En raison de ces obstacles, l'investissement dans le capital humain constitue donc une priorité pour le Cap-Vert qui envisage l'enseignement à distance comme un des moyens permettant d'inverser ce tableau négatif.

1.3.3.1 Les premières expériences d'enseignement à distance

Les premiers signes de l'enseignement à distance au Cap-Vert apparaissent au début des années 1980. Comme pour la plupart des pays africains, les cours étaient pendant cette époque administrés via la radio. À vrai dire, elle était la seule technologie existante, accessible pour tous et qui permettrait d'atteindre et de former un plus grand nombre de personnes, plus que l'école vu que le nombre d'écoles était encore très limité et ne pouvait répondre à toutes les demandes, en particulier en matière d'éducation permanente. C'est d'ailleurs dans cette perspective que la radio éducative et rurale (RER) a été créée avec l'appui de l'UNESCO pour mettre en œuvre des projets multisectoriels de formation à distance destinés en particulier à la population des zones rurales plus touchée par la pauvreté et l'analphabétisme ainsi que pour stimuler le développement économique.

Les premières expériences de l'enseignement qui ont été réalisées grâce à la collaboration entre les différents ministères du Cap-Vert furent entre 1976 et 1979. Elles visaient spécialement les agents administratifs sans formation. Pareillement, entre 1985 et 1988, des formations du même type ont servi pour les enseignants du primaire. Ces derniers représentaient à l'époque plus de 80% des enseignants. Les principales disciplines diffusées étaient la psychologie, les techniques de rédaction, la grammaire portugaise et les mathématiques. Des cours en présentiel et des examens qui donnaient droit à un diplôme à la fin de la formation étaient également proposés à ces enseignants.

Dans les premiers temps, ces programmes de formation à distance couvraient très difficilement la totalité de l'archipel et atteignaient très vite leur limite à cause du peu de moyens matériels et de personnels qualifiés. Par conséquent, ces limitations ont été réduites

par l'installation de cinq antennes émettrices et la formation des techniciens de la radio nationale grâce à un co-financement de la France et de l'Allemagne au début de années 1990. C'est dans ce cadre que la radio éducative fut créée en 1992 et qui deviendra ensuite jusqu'à 2002 le siège de la coordination du projet régional d'instruction radiophonique interactive pour les pays africains de langue officielle portugaise.

Pendant cette décennie, sous la conduite de la Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes (DGAEA), plusieurs actions de formation à distance dans le cadre de la formation des adultes ont été réalisées avec le soutien de la coopération espagnole. Les formations les plus importantes et ayant le plus d'impact ont été sans doute la formation en tourisme initiée depuis 1998. Celle-ci reprenait le modèle de formation à distance de la radio canarienne « ECCA » et visait le développement et le renforcement des compétences linguistiques et professionnelles des agents touristiques et de ceux qui aspiraient à le devenir. Les cours étaient émis sur les ondes de la radio éducative et la radio nationale aux heures de grandes écoutes (entre midi et 13 heures et 20 et 21 heures) et duraient 25 minutes. Une version papier était mise à la disposition des apprenants pour accompagner les transmissions. De plus, ils bénéficiaient d'un tutorat collectif en présentiel pour la correction des exercices et l'explication de certaines notions de grammaire. Selon la DGAEA (2012), plus de 25 cours ont été proposés et 20 000 certificats délivrés à ce jour.

1.3.3.2 L'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur

▪ Les expériences de partenariat

À l'instar d'autres pays sous-développés, le Cap-Vert n'a pas encore véritablement introduit l'enseignement à distance dans ses universités. Il se contente le plus souvent de le mettre en œuvre des projets en partenariat avec d'autres universités principalement portugaises, avec l'Universidade Aberta (UA) de Lisbonne, les universités d'Aveiro et de Minho et récemment avec l'université Grenoble 3 pour le français. Ces projets de formation à distance développés dans le cadre de ces partenariats sont de nature différente, certains sont des formations à distance de type initial et d'autres relèvent plus de la formation continue.

L'« **universidade aberta** » (UA), une des premières formations à distance à s'être installée dans l'enseignement supérieur, a entrepris en collaboration d'abord avec la DGAEA puis avec l'ISE à partir de 2001 des formations supérieures initiales à distance pour les Capverdiens. Pendant les deux premières années de son fonctionnement, environ 279

étudiants y étaient inscrits et 15 cursus de formation étaient proposés par l'UA. En outre, en marge de ce projet, un autre lié à la formation continue à distance pour les enseignants en exercice a été développé dans l'objectif de renforcer leurs capacités et leurs compétences dans les domaines scientifique et pédagogique, et de formation professionnelle dans les technologies de l'information et de la communication. Concernant les cours à distance, ils étaient assurés, à travers la plateforme de l'UA, par leurs enseignants. Le tutorat se faisait également à distance. Il revenait donc à l'ancien institut supérieur de l'éducation (ISE), partenaire de l'UA dans ce projet, de ne s'occuper que des tâches administratives et du soutien technique et matériel. Malgré certaines zones d'ombre dans ce projet, il convient de retenir, pour terminer, son importance et son utilité dans la formation des cadres capverdiens. Pour ce qui est de l'**université d'Aveiro**, elle a proposé en 2006 deux projets de formation à distance de niveau Master : l'un en multimédia et l'autre en didactique des langues étrangères. Ces projets, financés par la fondation Calouste Gulbenkian et la coopération luxembourgeoise, ont regroupé 27 personnes, essentiellement des enseignants de l'ancien institut supérieur de l'éducation (ISE), de l'ancien institut supérieur des sciences et de la mer (ISECMAR) et de l'institut pédagogique (IP). Ils visaient la qualification des enseignants dans les méthodologies et les technologies d'utilisation des Tice ainsi que le développement des pratiques pédagogiques et didactiques novatrices dans le domaine de l'enseignement des langues. Pour ce qui est du modèle de formation proposé, l'organisation des cours suivait la logique du « *blended-learning* » ou « hybride » avec une composante présentielle, intensive au début et à la fin de chaque module qui durait 6 semaines. Les cours étaient créés et assurés par les professeurs de l'université d'Aveiro qui se déplaçaient au Cap-Vert pour les dispenser. Quant à la composante à distance, elle était plus longue et tutorée par les mêmes professeurs via e-mail et leur plateforme de FAD.

L'université Grenoble 3 : un accord conclu entre l'université Stendhal - Grenoble 3 et l'Université du Cap-Vert, prévoit un cadre formel de coopération destiné à faciliter et intensifier les coopérations entre les deux établissements. Ainsi, un projet de mise en place d'un master en didactique du FLE à l'Université du Cap-Vert, avec l'appui de l'Ambassade de France au Cap-Vert, à travers le projet Appui au Développement de l'Enseignement du Français au Cap-Vert - Fonds de Solidarité Prioritaire (ADEF-FSP) est ainsi prévu. Comme première phase, 3 enseignants du secondaire sont inscrits depuis octobre 2011 en master 1 Sciences du langage option FLE à l'Université de Grenoble 3. Ils suivent les cours sur la plateforme du Cned, tutorés par les enseignants de Grenoble et du CNED et également, par des enseignants de l'université du Cap-Vert qui sont chargés de les encadrer et de les guider

en cas de besoin. Dans l'objectif de préparer les enseignants de l'université à s'approprier de nouveaux contenus et assurer le transfert progressif des compétences, des missions d'expertise et de formation dans plusieurs domaines sont réalisées par les experts de l'université Grenoble 3 selon un calendrier prévisionnel annuel fixé dans une annexe à la convention cadre. De même, le noyau pour l'appui à l'enseignement à distance (NaEAD) accueillera à partir de janvier 2012 et pour une durée de 4 mois une étudiante stagiaire inscrite en Master 2 à Grenoble, qui animera sur la plateforme *Moodle* de l'Uni-CV des cours de renforcement en compréhension écrite et de production écrite pour les étudiants en 1^{ère} année de Langues, Littératures et Cultures (LLC).

▪ Les expériences de l'enseignement à distance in situ

La nécessité de développer des pratiques pédagogiques innovantes et favorisant des apprentissages significatifs et de qualité a encouragé la mise en œuvre d'un projet interne impliquant l'utilisation des Tice dans les cours et, coordonné par l'unité d'appui pour l'enseignement à distance (NaEAD). Ce projet vise essentiellement contribuer à la modernisation de l'enseignement à l'université, en enrichissant et en complétant les cours présentiels par l'entremise d'autres ressources électroniques et de certains outils tels le forum, le *Tchat* ou le *Wiki* en vue d'amener enseignants et étudiants à collaborer, à échanger et à partager des savoirs entre eux.

Les premières expériences ont, donc, commencé à partir de 2008/09, deux ans après l'installation de l'Université du Cap-Vert et ont été suivies par 30 professeurs de cette institution, lesquels ont, d'abord, reçu une formation théorique et pratique d'une semaine compte tenu de l'inexpérience de beaucoup d'entre eux en matière d'utilisation des TICE et de l'enseignement en ligne. Cette formation, animée par une experte de l'université de Minho - Portugal, était exclusivement centrée sur l'utilisation de *Moodle*, plateforme dont l'université bénéficie d'une licence d'exploitation. Par ailleurs, un accompagnement technique régulier de ces professeurs était également proposé par l'équipe du NaEAD.

Comme bilan de ces premières expériences, il faudrait dire qu'elles ont globalement été satisfaisantes et ont largement dépassé les attentes prévues initialement par l'équipe du NaEAD. Malgré les nombreuses difficultés liées principalement à des problèmes techniques de la plateforme *Moodle*, de débit de connexion, d'accès à Internet et d'accessibilité des salles informatiques, les nombreuses disciplines enregistrées sur la plateforme *Moodle* montrent l'intérêt pour cette modalité. Pour la première année, sur les 36 disciplines qui ont été créées, 25 pouvaient être considérées comme étant actives et 11 comme étant non actives.

Dans les disciplines considérées comme étant actives, nous avons, malheureusement, noté une certaine prééminence des contenus d'enseignement par rapport aux autres outils et dans certains cas, lorsque le forum était proposé pour accompagner le cours, son usage par les professeurs était très limité avec très peu de signes d'interaction entre les professeurs et les étudiants ou entre les étudiants eux-mêmes. Cela tient au fait que certaines idées fausses comme le fait qu'il suffirait seulement de déposer un contenu en ligne pour faire ou animer un cours d'EAD persistent encore parmi les professeurs et qu'elles sont aussi à l'origine de la façon dont la plupart des cours sont présentés sur notre dispositif d'enseignement à distance. De cette première année d'expérience jusqu'à aujourd'hui, des expériences d'enseignement mixte et des formations sont réalisées uniquement dans le but que cette nouvelle modalité d'apprentissage soit ancrée définitivement dans l'université. Parmi elles, le projet PERC en collaboration avec le Brésil, destiné à tous les professeurs de portugais et les étudiants en maîtrise de portugais. Ce projet, que les tuteurs brésiliens encadrent à distance, repose sur le modèle hybride avec un enseignement à distance plus long que le présentiel. Grâce à la persévérance de l'équipe du NaEAD, de plus en plus de professeurs animent des sessions à distance sur la plateforme *Moodle* pour compléter et/ou renforcer leurs cours en présentiel.

- **Le Noyau d'appui pour l'enseignement à distance (NaEAD)**

Le NaEAD, qui est une très petite structure transversale à tous les départements et sous la direction du vice-recteur pour les Tice, est composé au départ de trois enseignants y travaillant à temps partiel, en plus de leurs heures de cours allouées par l'institution. Il possède deux (2) ordinateurs connectés à Internet. Actuellement, l'équipe du NaEAD est constituée de deux enseignants qui sont chargés d'insérer, de gérer, d'organiser les cours sur la plateforme et également, de former les enseignants à l'utilisation de cet outil. En dépit de l'absence d'un cadre définissant clairement ses attributions, il faut dire que le NaEAD s'est préoccupé de diversifier ses actions en animant des conférences sur l'EAD, en sensibilisant les enseignants et surtout en élaborant un cadre régulant l'organisation et le modèle de l'EAD que devrait implanter l'université du Cap-Vert.

Tous ces efforts sont, malheureusement, restés vains car la situation n'a vraiment pas évolué mais pire encore, l'université n'a jusqu'à présent pas encore établi une politique claire pour l'EAD. Ce qui constitue une véritable entrave pour le NaEAD lequel est confronté à de sérieux problèmes d'articulation entre les différents départements et services de l'université. Il n'a pas de salles informatiques et d'informaticiens lui permettant de développer ses propres activités.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons souligné plusieurs aspects fondamentaux nous permettant de mieux comprendre et de déterminer le cadre contextuel de notre recherche. Après avoir caractérisé la situation géographique, linguistique, économique du pays et décrit l'organisation de son système d'enseignement, nous nous sommes plus focalisés sur la politique des Tice menée par le gouvernement au sujet de ces outils. À ce sujet, les attentes sont grandes mais le projet est en cours de réalisation. Il y a également nécessité de prendre en compte la situation réelle du pays notamment ses difficultés techniques et matérielles. De ce vaste tour d'horizon, nous avons pu constater, malgré la complexité et la disparité géographique et économique entre les îles, l'évolution et les progrès réalisés dans le domaine des Tice dont le plus proéminent est le programme « *Mundu Novu* » qui couvre tous les secteurs liés au développement du pays. Selon les autorités éducatives et politiques du pays, d'ici 2016, tout le système d'enseignement sera couvert par ce programme.

Par ailleurs, il convient aussi de préciser que ce chapitre été élaboré sur la base de documents et d'ouvrages historiques, de rapports des assistants techniques français des divers projets d'appui à l'enseignement du français au Cap-Vert du SCAC et des données statistiques élaborées par des institutions et organismes nationaux et internationaux.

Chapitre 2 : Cadre théorique et conceptuel

Introduction

Ce chapitre met en relief les principaux concepts cadrant cette recherche et qui nous aideront à comprendre pourquoi un travail sur les dispositifs articulant des séances de travail à distance et en présentiel. En partant du principe que la construction des connaissances est autant une démarche active et constructive qu'un processus social, nous avons, donc, fait appel naturellement à la théorie socioconstructiviste comme principal fondement théorique de cette thèse. Il y sera également question de l'apprentissage collaboratif, de l'apprentissage à l'aide des artefacts technologiques et de l'écrit, que nous articulerons entre eux. Ce choix s'inscrit également dans une perspective de comprendre la démarche que nous avons adoptée, mais aussi d'être cohérent dans notre démarche, en reprenant les propos de Narcy-Combes (2002 : 228).

Ainsi, nous verrons dans un premier temps la théorie socioconstructiviste puis, l'apprentissage collaboratif dans ces différents angles. Nous ferons ensuite une immersion dans le champ de la communication médiée par ordinateur (CMO) à travers les artefacts technologiques tels que le forum, le *Wiki*, entres autres. L'écrit sera abordé en dernier.

2.1 L'approche socioconstructiviste

Sous l'impulsion de Vygotsky, les socioconstructivistes postulent que la construction des connaissances est un processus social qui repose principalement sur les interactions sociales, ce qui s'oppose à la conception des psychocognitivistes qui considèrent qu'elle est interne.

2.1.1 L'approche de Vygotsky

Vygotsky (1985), qui est à l'origine du socioconstructivisme, place le développement psychique et l'apprentissage dans le social. C'est un modèle qui est établi sur des rapports de cause à effet entre les processus individuels et les facteurs sociaux et culturels. Vygotsky conçoit les interactions sociales comme permettant la transformation des processus interindividuels en processus intra-individuels. Cela étant, les connaissances d'un individu sont socialement construites, c'est-à-dire que c'est à travers les contacts, les échanges, la collaboration, les confrontations d'idées et les négociations entre pairs que l'on se défait de ses conceptions antérieures (fausses ou trop simples), qu'on les restructure et les réorganise, mais aussi qu'on s'approprie de nouveaux savoirs. C'est donc un processus de déconstruction et de reconstruction autant individuel que collectif, et qui met, selon Harri-Augstein et Thomas (1991) cités par Henri & Lundgren-Cayrol (2001) en cause deux types de négociations : l'une avec soi-même et l'autre avec les autres personnes du milieu.

L'approche socioconstructiviste, en particulier les travaux de Vygotsky, de Leontiev et de Bruner, accorde une place primordiale aux interactions et aux médiations sociales. En effet, pour Vygotsky, le développement de l'individu et de ses fonctions mentales supérieures (attention volontaire, mémoire logique, pensée verbale et conceptuelle, émotions complexes, etc.) est tributaire des interactions sociales, des instruments sémiotiques et de la culture, comme le souligne Rochex (2009).

« La conception du développement de Vygotsky est une conception historico-culturelle qui s'inscrit tout à la fois à l'encontre des conceptions et théorie génétiques solipsistes, et de leurs pendants objectivistes et behavioristes, et qui s'attache à penser comment l'appropriation et l'usage d'outils et techniques culturels, de nature sémiotique et/ou instrumentale, confère au développement ses formes, ses contenus et ses contradictions, au travers d'activités - souvent de nature asymétrique – partagés avec autrui » (p.5)

Le développement cognitif humain ne s'inscrit pas uniquement dans un processus de transmission des connaissances, ni d'accumulation des savoirs et d'adaptation de l'individu à son environnement comme le soutenaient les psychocognitivistes. C'est un processus au cours duquel les médiations humaines, par l'entremise des outils et des artefacts, ont un impact sur le développement cognitif humain. L'influence des outils et des artefacts est également soulignée par Bruner, qui les considère comme étant des produits sociaux et culturels. Partant de ce principe, nous pouvons ainsi dire que le développement cognitif humain est un processus qui est culturellement et socialement ancré.

Concrètement, le développement cognitif humain prend forme au travers des interactions sociales, et plus particulièrement dans le cadre d'une interaction impliquant des individus avec des niveaux différents et plus spécifiquement entre un individu novice et un expert. En effet, en situation d'interaction ou d'apprentissage avec un expert (l'enseignant par exemple), il peut arriver que les opinions, les idées ou encore les hypothèses du novice ne convergent pas avec celles de l'expert. Cette opposition crée chez le premier un conflit qui l'amènera à réfléchir et à se défaire de ses convictions antérieures. Pour ce faire, l'aide de l'expert est nécessaire et doit être ciblée. Elle doit se situer dans la "zone proximale de développement" (ZPD) que Vygotsky caractérise comme étant :

« Cette disparité entre l'âge mental, ou niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration détermine précisément la zone de proche développement » (Vygotski, 1985 : 270).

L'interaction sociale joue un rôle important dans le processus d'apprentissage, car l'individu apprend avec ses pairs. C'est à travers l'interaction qu'il accède aux connaissances, qu'il développe des compétences et des habiletés qui lui permettent d'être accepté socialement et aussi de devenir autonome. L'interaction sociale est l'occasion pour lui de mettre en pratique ses nouvelles connaissances, de les tester et de bénéficier d'aide. Celle-ci est utile dans l'apprentissage. Cela permet aux élèves de mieux réfléchir sur leurs capacités, leurs potentiels et leurs faiblesses, mais aussi de s'approprier plus facilement les concepts scientifiques et en particulier de développer leurs compétences discursives et langagières. Bruner (1983) a observé l'interaction entre une mère et son enfant et cela lui a permis de définir le concept d'étayage (scaffolding)) qui montre la manière dont peut se mettre en place l'aide au novice. Celle-ci comprend diverses phases.

« La première est l'enrôlement, c'est-à-dire la focalisation de l'intérêt de l'enfant sur la tâche. La deuxième consiste en la réduction des degrés de liberté, ou autrement dit en un découpage de la tâche en sous-tâches que l'enfant sera capable de reconnaître et d'exécuter ; éventuellement le tuteur comble également les lacunes de l'enfant. Le maintien de l'orientation signifie la focalisation des efforts de l'enfant pour poursuivre un objectif fixé ; il ne doit pas dévier sur un autre objectif et pas non plus perdre la motivation. À travers la signalisation des caractéristiques déterminantes, l'adulte met en avant les traits de la tâche qu'il est important de reconnaître pour pouvoir l'accomplir et fait remarquer à l'enfant ses éventuels écarts. Le contrôle de la frustration signifie qu'en découplant et ajustant l'activité aux capacités réelles ou en développement de l'enfant, la tâche est simplifiée et le risque d'un sentiment d'échec et de

découragement est ainsi réduit. La démonstration, enfin, est non seulement l'exécution exemplaire de la tâche, mais plus souvent encore la reprise d'une tentative de solution faite par l'enfant, mais légèrement modifiée, si bien que l'enfant peut à son tour imiter cette solution en l'adaptant encore davantage à la tâche » Bruner (1983 : 277-279).

Il s'agit ici de stratégies de soutien et de guidage utilisées par l'adulte expert pour amener le novice à s'intéresser à la tâche, qui doit être séquentielle, faire du sens et suivre un seul et unique but. L'intervention de l'adulte doit être ciblée, ajustée et signifiante, permettant ainsi au novice de maintenir intacte sa motivation, de réussir la tâche et de pouvoir ensuite être en mesure de la reproduire au cas où il est assujéti à des situations identiques ou différentes.

Pour Bruner, l'étayage ne doit pas se substituer à l'apprentissage de l'individu. Il a une visée cognitive et métacognitive. Il doit l'amener à prendre conscience de ses insuffisances, à les dépasser et à devenir autonome. De nombreux environnements sont construits sur la base de ce modèle.

Pour Vygotsky, la médiation sociale utilise, outre la langue, les outils et les artefacts qui constituent des outils de communication et d'interaction sociale créés par la société. Ils fonctionnent comme des « extensions de l'homme, c'est-à-dire des prolongements et des amplificateurs des capacités humaines » (Ivic, 2000). Ils véhiculent les valeurs sociales et culturelles. C'est à travers eux que les individus se mettent en relation, communiquent et échangent. En les utilisant, l'individu les assimile et, de ce fait, s'identifie à la culture de sa communauté (la langue, les valeurs, les coutumes, les us, la façon de penser, les techniques, etc.). L'utilisation des outils produits par la société façonne ainsi la cognition humaine.

D'une façon générale, on peut dire que le processus de construction des connaissances dans la perspective de Vygotsky est social. C'est un processus double, à la fois collectif et individuel. L'individu construit également ses connaissances de manière active avec l'aide d'un expert ou encore à travers des interactions avec ses pairs. En ce sens, l'apprentissage facilite la construction des processus mentaux supérieurs. D'ailleurs, de très nombreux psychologues ont travaillé dans la perspective de Vygotsky.

2.1.2 La perspective sociocognitiviste

Les sociocognitivistes, en particulier (Doise & Mugny, 1981; Perret-Clermont, 1980), réfutent la conception de Piaget selon laquelle la connaissance est le résultat d'un processus de construction strictement individuel. Pour les collaborateurs de Piaget, il faut tenir compte également de l'importance de l'interaction sociale. En effet, l'apprentissage n'implique pas

exclusivement la régulation d'actions individuelles, mais aussi la coordination de ces actions avec celles des autres comme l'expliquent (Doise & Mugny, 1981).

« L'intelligence humaine s'élabore dans les relations interindividuelles s'établissant dans des situations sociales spécifiques » (p. 27).

Tout comme Vygotsky, les socio-cognitivistes privilégient la dimension sociale. Ils soulignent également le rôle du conflit sociocognitif. Selon eux, la dynamique du développement cognitif résulte « *principalement d'un conflit de communication sociale, [car] lors de l'interaction entre plusieurs individus, les centrations s'opposent plus directement que lors de l'interaction d'un seul individu avec les objets physiques* » (Doise & Mugny, 1981 : 42-43). La dimension conflictuelle prend ainsi tout son sens dans la perspective des socio-cognitivistes, en ce qu'elle joue un rôle majeur dans le progrès cognitif. D'autres auteurs soulignent toutefois l'importance de mettre en place des conditions nécessaires pour permettre que le développement cognitif se concrétise.

« Les sujets s'engagent activement dans une confrontation cognitive et que cette confrontation soit l'occasion de différences et oppositions manifestes entre les réponses des sujets... que la recherche d'un dépassement des oppositions ne se fasse pas sur un mode purement relationnel (complaisance, adoption passive du point de vue d'un leader), mais sur un mode sociocognitif. En d'autres termes, il faut que les sujets acceptent de coopérer activement à la recherche de solutions et de dépasser leur opposition afin de parvenir à une réponse commune » (Gilly, Fraïse, & Roux, 2001 : 88).

La perspective des sociocognitivistes est par nature sociale. Selon Henri & Lundgren-Cayrol, (2001), les socio-cognitivistes s'intéressent au contexte qui encadre l'apprentissage et qui le nourrit. Ils soulignent aussi l'importance des deux dimensions : individuelle et collective, comme l'expliquent ces deux auteurs :

« Inspirés par l'anthropologie et la psychologie sociale, et sans renier les explications de leurs collègues psychocognitivistes sur le fonctionnement cognitif de l'apprentissage, les sociocognitivistes estiment que l'apprentissage est soumis à trois variables dominantes : 1) l'interdépendance entre l'apprenant, l'environnement d'apprentissage et le milieu culturel, 2) l'ancrage social et 3) le transfert des connaissances » (p. 16-17).

Pour les socio-cognitivistes, l'apprentissage est un processus constructif et autonome. Il résulte également des interactions entre l'enseignant et les élèves et entre pairs. L'enseignant, même s'il est toujours l'organisateur et le dépositaire des contenus, ne jouit plus du même statut. Il est plus un accompagnateur, un guide dans ce processus. Ils préconisent aussi la mise en place d'un cadre d'apprentissage contextualisé.

Les coordinations interindividuelles sont porteuses de développement cognitif. L'apprentissage est donc au service du développement cognitif. Le sujet qui apprend peut le faire tout seul, mais il apprend plus vite et mieux lorsqu'il coordonne ses actions avec celles des autres. Les relations interindividuelles permettent aussi au sujet de prendre du recul par rapport à son apprentissage, d'acquérir des valeurs (la tolérance, la justice, le savoir-être, etc.) qu'il ne possède pas *a priori*. Cette vision sociale prônée par les socioconstructivistes n'est pas sans implications sur le plan pédagogique et didactique.

2.1.3 Les implications pédagogiques et didactiques

Les socioconstructivistes, en particulier Vygotsky, introduisent de nouvelles perspectives dans l'enseignement et l'apprentissage en se focalisant sur le social. En d'autres termes, ils ne font pas de l'apprentissage une démarche exclusivement individuelle et intérieure comme c'est le cas des psychocognitivistes expliquent Henri & Lundgren-cayrol (2001 : 17).

L'approche socioconstructiviste n'est pas sans conséquences sur l'enseignement-apprentissage. Legros & Crinon (2002) avancent que les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage évoluent elles aussi de façon significative. Actuellement, les didacticiens considèrent l'apprentissage de plus en plus comme un processus guidé de façon autonome et active par l'apprenant lui-même et nécessitant dès lors un environnement d'apprentissage contextualisé. Dans la perspective des socioconstructivistes, l'apprenant construit son savoir en transformant l'information en connaissances effectives, lesquelles seront définitivement acquises et intériorisées après avoir été réutilisées dans une tâche.

Parallèlement, le rôle de l'enseignant évolue. Traditionnellement, celui-ci était le seul maître à bord, le détenteur et transmetteur absolu des savoirs. De plus en plus, l'enseignant devient l'accompagnateur du processus d'apprentissage, le guide, mais aussi celui qui motive et qui vient en aide. Ce nouveau statut fait évoluer la relation verticale vers une relation horizontale. Le socioconstructivisme ne s'érige pas en tant que modèle absolu de l'enseignement, mais fournit un cadre théorique global permettant de comprendre le processus social de l'apprentissage, comme le soulignent Legros, D., Maître de Pembroke, E. & Talbi, (2002).

« Cette approche a donné de nouvelles perspectives aux travaux sur l'apprentissage (voir Gilly, Roux & Trognon, 1999). Elle a aussi ouvert la voie à la constitution de nombreux cadres théoriques qui conçoivent la cognition comme socialement partagée (Resnick, Levine &

Teasley, 1991) et qui ont pour point commun de concevoir l'apprentissage comme une activité située socialement (« situated cognition », voir Brown, Collins & Duguid, 1989 ; Anderson, Reder & Simon, 1986 ; Lave & Wenger, 1991) et ancrée dans la réalité quotidienne (Bransford, Sherwood, Hasselbring, Kinzer & Williams, 1990) » (p. 31).

Tout comme pour les socioconstructivistes, les auteurs du courant de la cognition distribuée et de l'apprentissage situé postulent que la construction des savoirs et l'apprentissage ont des ancrages dans le social et la réalité quotidienne. Autrement dit, les modèles d'apprentissage basés sur ces approches envisagent l'apprentissage comme une activité contextualisée et expérientielle.

Cette approche constitue donc les fondements de la pédagogie de projet, des apprentissages par résolution de problèmes et surtout des apprentissages collectifs, notamment l'apprentissage collaboratif.

2.2 L'apprentissage collaboratif

L'apprentissage collaboratif consiste, de façon très simple, à apprendre collectivement ou en groupe restreint. Certains auteurs ne différencient pas apprentissage collaboratif et coopératif, mais d'autres tiennent à cette différence que nous allons tenter de définir.

2.2.1 Définition de l'apprentissage collaboratif

Selon Dillenbourg (1999), il est impossible de donner une définition précise de l'apprentissage collaboratif. Cette difficulté peut être mise sur le compte du fait que de nombreux auteurs le confondent avec l'apprentissage coopératif (Baudrit, 2007a), confusion compréhensible vu que les deux se recouvrent, ajoute le même auteur. L'apprentissage collaboratif tout comme le coopératif fait en général référence à une activité collective impliquant deux ou plusieurs personnes :

« A situation in which two or more people learn or attempt to learn something together » (Dillenbourg, 1999 : 1)⁸

Les deux ont le même objectif, qui est d'amener les apprenants à partager un but commun et d'optimiser ainsi leur apprentissage. En réalité, ce qui les distingue est la manière dont

⁸ Notre traduction : une situation dans laquelle deux personnes ou plus apprennent ou tentent d'apprendre quelque chose ensemble

l'activité collective est organisée. L'apprentissage collaboratif se caractérise par une situation de travail collectif où tous les membres du groupe réalisent une tâche en commun, du début à la fin. La responsabilité est donc ici collective et incombe à tous les membres du groupe.

L'apprentissage collaboratif insiste sur les coordinations interindividuelles pour faciliter l'apprentissage du groupe. Chaque membre peut ainsi tirer des bénéfices personnels, notamment sur le plan cognitif, discursif et socio-affectif, mais aussi sur le plan métacognitif (il a un plus grand contrôle sur lui). En ce sens, on peut donc avancer l'idée que l'apprentissage collaboratif donne à l'apprenant les moyens de son apprentissage :

« L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le rattachant aux interactions de groupe. En fait, la démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe.

Le groupe s'engage à travailler avec les membres du groupe en vue de la réalisation du but commun tout en conciliant ses intérêts et ses objectifs personnels. Il collabore dans le cadre des interactions de groupe en partageant ses découvertes. Les échanges avec le groupe et la réalisation d'une tâche collective lui permettent de partager ses découvertes, de négocier le sens à donner à son travail et de valider ses connaissances nouvelles construites. Dans sa démarche, il fait preuve d'autonomie et assume la responsabilité de son apprentissage tout comme il se sent responsable de l'atteinte du but qu'il partage avec tous » (Henri & Lundgren-cayrol, 2001 : 42-43).

Dans la définition que donnent ces deux auteures, apparaissent, outre le caractère individuel et la démarche du groupe, d'autres caractéristiques fondamentales de l'apprentissage collaboratif comme l'engagement envers le groupe, la communication et la coordination. Ces trois éléments constituent les véritables catalyseurs de l'interaction et des échanges dans le groupe.

Dans le travail collaboratif, le mode de fonctionnement des individus est très proche de celui d'un "groupe d'apprentissage" (Meirieu, 1996). Comme le remarque cet auteur, le mode de fonctionnement du groupe est régulé par une tâche commune sur laquelle travaillent tous les membres. Des consignes précises sont également données afin que chaque individu puisse

participer au travail collectif et que cette participation soit structurellement requise pour l'accomplissement de la tâche.

« Interpersonal collaboration is a style for direct interaction between at least two co-equal parties voluntarily engaged in shared decision making as they work toward a common goal » (Friend & Cook, 2010 : 7).

Cette définition est à notre avis très intéressante. En effet, pour que la collaboration soit réelle et efficace, il faut qu'elle fonctionne sur certaines bases. Les membres doivent s'engager volontairement, avoir les mêmes tâches et responsabilités. Aussi, les ressources doivent-elles être partagées équitablement. De même, il faut que les membres se fassent confiance mutuellement et développent des sentiments d'appartenance au groupe. Dans ce cadre, les membres sont plus prédisposés à apprendre en groupe.

La collaboration, qui est une activité coordonnée et synchrone (Baker, 2008), requiert plus de motivation et de confiance interpersonnelle, implique aussi des interactions entre les différents membres du groupe, mais aussi beaucoup d'engagement de leur part. Les interactions contribuent à une meilleure communication entre les membres et facilitent la compréhension mutuelle. Ainsi, les apprentissages se concrétisent plus facilement. Tout comme les interactions, l'engagement mutuel dans la collaboration est également indispensable. Comme l'expliquent Bourdeau, Minier & Brassard (2008), l'engagement concerne la contribution cognitive et sociale de tous les membres du groupe et la mobilisation des efforts pour réaliser les tâches et atteindre un but commun. Il pousse les membres à dépasser leurs limites, à continuer à travailler en commun et aussi, donne la perception que tous font des efforts et sont intéressés pour réussir l'activité collaborative. Selon Henri et Lundgren-Cayrol (2001), l'engagement comporte trois variables : l'appartenance, la cohésion et la productivité du groupe. Pour K. Levan (2004) cité par Piquet (2009), la collaboration est un "processus cyclique" qui enchaîne des sous-processus de co-réflexion, de co-décision, de co-conception, de co-production, de co-pilotage, de co-apprentissage, etc.

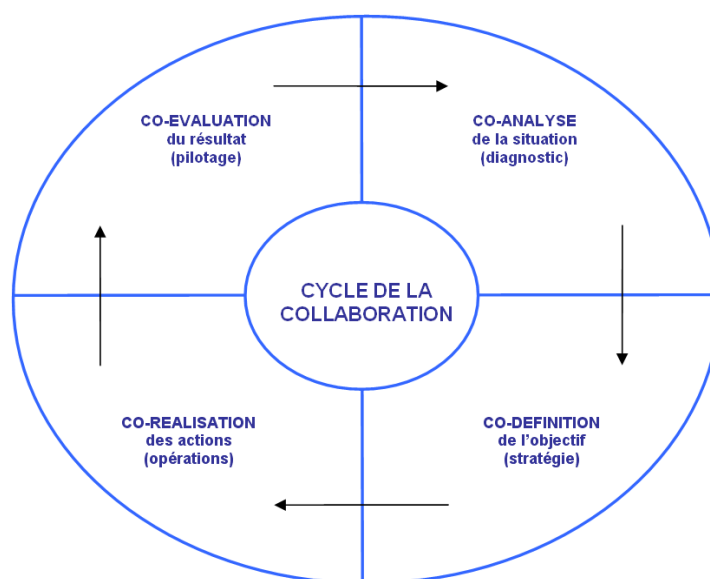


Figure 3 : la collaboration vue comme un processus cyclique (source : Levan, 2004)

La collaboration met ainsi en avant la dimension sociale dans la construction des connaissances et la résolution du problème. Elle laisse peu d'espace au travail individuel. Tous les individus travaillent ensemble du début à la fin, coordonnent et synchronisent leurs actions dans un objectif commun.

L'avantage d'apprendre dans un contexte d'apprentissage collaboratif et coopératif est que les apprenants sont, d'une part, co-auteurs de leur apprentissage. Ils donnent plus de valeur à leur travail, se soutiennent mutuellement, développent des pratiques d'entraide et augmentent leur estime de soi. D'autre part, c'est l'occasion pour eux de mettre à plat leurs représentations, de discuter entre eux, de reformuler leurs idées, de réfléchir sur leur façon d'apprendre, etc. Dans de telles conditions, le transfert des connaissances devient possible. Les apprenants pourront ainsi s'améliorer et acquérir des habilités cognitives et sociales, ainsi que des savoir-faire.

De très nombreux auteurs (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 ; Baker, 2008 ; D'Halluin, 2002 ; Nissen, 2003 ; Dejan-Thircuir, 2008 ; etc.) soulignent les avantages que procure l'apprentissage collaboratif comme le fait d'accroître la motivation, de susciter la participation et l'engagement des apprenants, de favoriser les interactions et les échanges entre eux, de renforcer la cohésion du groupe, de construire de nouvelles structures de connaissances et de modifier les anciennes. Mais comme l'ont remarqué divers auteurs, dans tout apprentissage collaboratif, on peut trouver des éléments coopératifs et vice-versa.

2.2.2 L'apprentissage coopératif

Le terme « coopération » désigne une « action de participer à une œuvre commune » Le Petit Robert (1990). Lefèvre & Deaudelin (2001) l'assimile à « *une stratégie d'apprentissage amenant un petit groupe hétérogène d'élèves à travailler ensemble à l'atteinte d'un but commun. La stratégie d'apprentissage mise en œuvre dans un tel contexte vise l'atteinte d'objectifs tant cognitifs qu'affectifs et s'appuie sur l'interdépendance de même que sur la responsabilité individuelle de chacun des membres du groupe* » (p. 625-626). La finalité de la coopération est d'arriver à une production commune. Dans l'apprentissage coopératif, la tâche est répartie en sous-tâches, que se partagent les membres du groupe. De ce fait, chaque membre sait ce qu'il doit faire. Les résultats individuels seront ensuite rassemblés en un tout à la fin.

La coopération consiste à mettre en place des stratégies pour que le groupe parvienne à son but. Elle fonctionne sur l'idée qu'une fois les tâches réparties et le temps imparti, chaque membre du groupe a l'obligation et la responsabilité de faire avancer sa tâche. Le résultat final du travail en dépend fortement. Il est surtout orienté par un des membres du groupe considéré comme étant le leader ou par l'enseignant. Les membres du groupe ne sont pas souvent en contact entre eux.

Johnson et Johnson (1989) font référence à la notion d'interdépendance pour expliquer les relations dans le groupe et leur rôle dans le résultat final. Les membres du groupe sont mutuellement responsables de leurs apprentissages respectifs. Ils visent les mêmes objectifs, mais ils ont besoin des uns et des autres pour y parvenir. L'interdépendance constitue l'épicentre du travail coopératif, l'élément facilitateur de l'interaction et des échanges dans le groupe. Comme le dit Baudrit (2007b), elle contribue à ce que les échanges entre les apprenants soient mieux coordonnés et plus intenses, assurant ainsi une certaine efficacité collective mais aussi des gains personnels. En d'autres mots, elle permet d'optimiser les apprentissages de chacun.

A contrario de l'apprentissage collaboratif et malgré son importance dans la réalisation de la tâche, l'interdépendance entre les apprenants est plus faible car chacun travaille de manière isolée. De plus, les contacts entre eux sont moins fréquents. Le rôle de l'enseignant est également réduit et se limite du coup à un simple contrôle de temps en temps. Toutefois, il est important que chacun puisse s'exprimer librement et écouter les autres, ainsi qu'il soit

responsabilisé. La bonne réalisation de la tâche passe par l'articulation de plusieurs de ces éléments.

De nombreux auteurs croient qu'en apparence l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif se ressemblent assez, puisqu'ils supposent une activité à plusieurs orientée vers une réalisation commune. Selon (Ambassa, 2005 : 46), tous les deux visent la construction des connaissances de manière collective. Mais, en réalité, les groupes ne paraissent pas agir de la même façon. Abrami & al., (1993) font une comparaison des démarches coopérative et collaborative.

| Variables pédagogiques et organisations | Apprentissage coopératif | Apprentissage collaboratif |
|--|--|---|
| But pédagogique | Faire apprendre la manière prescrite et développer les habilités de collaboration | Dans le cadre d'objectifs généraux, aider l'apprenant à atteindre un but et des objectifs personnels sur une base volontaire exploratoire : l'aider à apprendre à sa manière |
| But de l'apprentissage | But commun et imposé, atteint collectivement par la réalisation d'activité structurées et de tâches prédéterminées | But partagé par les apprenants mais atteints individuellement, en fonction des intérêts de chacun. élaborer |
| Contenu | Contenu structuré et présenté par le formateur | Structure à découvrir, à explorer et à élaborer par l'apprenant sur une base individuelles et en groupe |
| Contrôle/autonomie | Contrôle exercé par le formateur pour palier le manque d'autonomie | Contrôle laissé à l'apprenant selon sa maturité pour encourager le fonctionnement autonome |
| Situation d'apprentissage | Apprentissage en équipe. Converge vers la réalisation d'un travail collectif | Apprentissage individuel mais partage des ressources de l'environnement. Utilise le travail réalisé en groupe pour apprendre. |
| Activité pédagogique | Structure imposée. Démarché guidée d'exploration et de découverte | Structure souple et ouverte. Parcours libre pour l'exploration et la découverte |
| Tâches | Distribuée entre apprenants par le formateur | Tous font chacun à sa manière. Sans exclure la possibilité de réaliser une tâche coopérative |
| Interdépendance | Interdépendance encouragée. Présente à toutes les étapes, pour toutes les tâches et sur tous les plans | Interdépendance stimulée sur le plan social et encouragement au partage de ressources humaines et matérielles |
| Composition du groupe | Décision du formateur selon la situation et le profil du groupe | Décision de l'apprenant qui, en accord avec le formateur, choisit ses partenaires |
| Organisation du groupe | Formelle, méthodique et systématique | Informelle et souple |
| Participation | Obligatoire | Volontaire et spontanée |
| Responsabilité du formateur | Organise, supervise, guide et encadre l'apprentissage. Facilite l'accès aux ressources | Facilitateur. Fournit de l'aide sur la demande ; anime le groupe seulement quand il y a besoin prononcé. Il est une ressource parmi plusieurs autres |
| Responsabilité de l'apprenant | Responsable de la tâche qui lui a été confiée et dont l'exécution est coordonnée à celle des autres | Responsable de son apprentissage mais aussi engagé envers le groupe |
| Évaluation | Sommative. Porte sur la production finale de l'équipe. Notation de groupe. Évaluation des rôles joués par les apprenants. Retour sur la démarche du groupe | Formative. Porte sur les connaissances. Diagnostic individuel des stratégies métacognitives et du processus d'apprentissage. Appréciation par les apprenants du fonctionnement sociocognitif du groupe (cohésion et productivité) |

Tableau 3. : Comparaison des démarches coopérative et collaborative selon Abrami et al (1996)

Finalement, si la distinction entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif semble être établie, nous admettons tout de même que l'on trouve dans certain cas

d'apprentissage collectif les deux formes, ensembles. En outre, nous considérons l'apprentissage coopératif comme une étape de préparation à l'apprentissage collaboratif qui est beaucoup plus difficile à mettre en place.

2.2.3 Conditions pour un apprentissage collaboratif efficace

Comme nous l'avons déjà souligné, l'efficacité de l'apprentissage collaboratif dépend de plusieurs facteurs notamment la composition du groupe ainsi que les relations interpersonnelles et socio-affectives.

2.2.3.1 Constitution et composition du groupe

Dans les pratiques collaboratives, le groupe joue un rôle important. Il influe de façon positive ou négative sur la collaboration et en conséquence sur l'apprentissage de ses membres. Le groupe est une entité complexe composée de personnes distinctes. Appelées membres, elles forment à leur tour le "corps" du groupe. Le groupe évoque aussi ce que des personnes distinctes peuvent avoir en commun et peuvent faire ensemble. Barlow (1993) identifie trois types de groupes :

- Les groupes formés aléatoirement : le hasard décide le regroupement. C'est une possibilité qui peut être utilisée au début de chaque année scolaire ou dans le premier groupe de travail qui se tiendra dans le seul but de renforcer l'esprit d'équipe.
- Les groupes formés librement : les élèves choisissent les éléments qui font partie de leur groupe, ce qui pourrait entraîner la formation de groupes d'amis et non de groupes de travail.
- Les groupes imposés : l'enseignant décide et forme les groupes. Cette méthode est, dans le cadre d'un travail coopératif, l'alternative la plus appropriée et peut être appliquée lorsque l'enseignant a déjà recueilli des informations sur ses étudiants. Cela permet de former des groupes hétérogènes.

Plusieurs conditions sont nécessaires pour mettre en place un apprentissage de type collaboratif. Pour Dillenbourg (1999), un équilibre doit être trouvé dans la constitution du groupe qui ne doit être ni trop homogène, ni trop hétérogène. Regrouper des personnes dont les niveaux de connaissances sont sensiblement équivalents, capables de réaliser le même

type d'actions, revient à les mettre sur un pied d'égalité, à proposer une situation à caractère symétrique. Ainsi, chacun a autant de chances de participer à l'activité collective, chacun peut contribuer à la réalisation commune. Il reconnaît toutefois qu'une légère asymétrie entre pairs a également des effets bénéfiques sur la collaboration. Meirieu (1996) insiste, pour sa part, sur l'importance d'un partage juste et équitable des ressources entre les participants. Il préconise :

« la mise en place d'un réseau de communication homogène entre les participants, la distribution des matériaux aux participants de telle manière que la réalisation du projet requière la participation de chacun, l'organisation d'un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune en fonction de l'objectif qu'on entend lui faire atteindre » (p. 15).

Une variable importante à prendre en compte dans la constitution d'un groupe de travail collaboratif est la taille du groupe. Selon Mucchielli (2006), le travail collaboratif est plus efficace quand le nombre de participants varie entre 5 à 10, car d'après cet auteur, il y a un meilleur équilibre possible entre le dynamisme du groupe, le temps de production, et la richesse de cette production qui devient alors véritablement collective. Il ajoute que le groupe de 3 ou 4 membres est pauvre comme réalité sociale et dominé par les individualités. Quant au groupe supérieur à 10 membres, il a tendance à se fractionner spontanément en sous-groupes. En outre, les problèmes de contrôle seront trop complexes et l'activité en sera affectée (Garcia-Debanco, 1990).

Ainsi, l'enseignant doit donner aux élèves une tâche claire et explicite (les membres du groupe doivent savoir ce qu'ils sont supposés faire), expliquer les buts mutuels de la tâche et créer un enjeu, préconisent Johnson et Johnson (1996). Il doit aussi mettre en place des règles précises favorisant une interdépendance positive entre les membres du groupe leur permettant de :

- partager un destin commun ;
- lutter pour un bénéfice commun ;
- s'unir à long terme ;
- partager l'identité groupale.

Les relations interpersonnelles et socio-affectives dans le groupe sont également indispensables dans la collaboration. Tout comme les variables (symétrie, égalité et taille) mentionnées précédemment, ce sont des facteurs de cohésion et de motivation.

2.2.3.2 Les relations interpersonnelles et socio-affectives

On entend par relations interpersonnelles et socio-affectives, toutes les relations qui se tissent entre les membres d'un groupe et qui ont pour caractéristique principale d'être choisies et investies affectivement. Elles sont indispensables pour le bon fonctionnement du groupe.

Les relations interpersonnelles et socio-affectives assurent la solidité et la survie du groupe et contribuent à faire avancer le travail collaboratif. De plus, elles facilitent les rapports et la communication entre les individus du groupe et renforcent ainsi le sentiment d'appartenance et la cohésion du groupe. C'est dans ces conditions que la collaboration peut être considérée comme productive et bénéfique pour le groupe et ses membres.

Concrètement, lors d'un travail collaboratif à distance, les membres ont besoin de se rassurer. D'où la nécessité de sentir la présence des autres, de savoir qui fait quoi et de s'assurer que l'engagement est mutuel. Car le plus souvent, les membres ont des conduites et des attitudes différentes : ils peuvent ne pas s'impliquer, laisser tout le travail sur le compte d'un seul membre ou encore abandonner le groupe. La présence des autres membres est un des gages des échanges et de l'engagement des membres du groupe dans le travail collaboratif. Elle rompt l'isolement créé par ce que Jacquinet-Delaunay (2010) appelle la "non co-présence". L'auteure avance encore que la présence d'autrui est « très souhaitée voire privilégiée dans les divers types de formation à distance » (p.5).

2.2.4 Les sources de l'apprentissage collaboratif

2.2.4.1 Contribution de la cognition répartie

La cognition répartie peut être considérée comme un prolongement de la perspective historico-culturelle de Vygostky, Leontiev, Luria pour qui, la culture, l'activité et les artefacts tout comme les interactions sociales sont constitutifs de l'évolution de l'intelligence humaine. Pour les partisans de la cognition répartie, l'idée générale sous-jacente est que la construction de la cognition ne peut être envisagée que « située » souligne Moro (2001) ou encore en contexte (Allal, 2000). Cela veut tout simplement dire que les cognitions ne sont pas seulement localisées dans le cerveau des personnes, mais également dans l'environnement et les outils (les objets, les matériels technologiques et informatiques, le langage, les dessins, etc.). Ces derniers, créés par l'homme, prolongent l'esprit humain et la société, mais agissent aussi sur les comportements et les habitudes des individus, les influencent et augmentent

leurs connaissances. Inversement, ils constituent des ressources de cognition à travers lesquelles l'individu s'engage et participe aux activités de la communauté. Pour Lave (1988), l'apprentissage résulte de la relation dialectique entre la cognition, le contexte et les interactions sociales soulignent (Henri & Lundgren-cayrol, 2001) :

« L'apprentissage n'est pas seulement le fruit de l'interaction sociale ou de l'intelligence individuelle, mais plutôt le résultat de la synergie des deux. (...). C'est une activité qui fait participer l'apprenant à un monde réel, lui permet de s'approprier graduellement les connaissances du « maître » ou de l'expert en utilisant sa capacité de cognition et en faisant intervenir l'intelligence collective, ou cognitions sociales, de son environnement ou de son entourage. Ce faisant, l'apprenant développe également son appartenance à une collectivité » (p.24).

La cognition est donc inséparable de son contexte, de l'activité, des personnes et des outils. C'est à travers ces divers éléments qu'elle s'accomplit et se met en œuvre (Pea, 1993). Pour Salomon (1993), certains de ces éléments comme les outils, qu'il désigne par l'expression « artefact culturel » constituent des moyens de médiation qui vont jouer un rôle essentiel dans le contrôle qu'un individu pourra avoir sur son environnement.

L'idée des auteurs de la cognition répartie d'associer la cognition non seulement aux personnes, mais aussi à des situations et à des outils contribue à l'émergence de pédagogies innovantes et d'environnements médiatisés favorisant la collaboration et exploitant la cognition des apprenants par l'intermédiaire des outils de TICE. Ces derniers utilisés par les apprenants constituent aussi des sources de cognition en ce qu'ils véhiculent et transmettent les savoirs et les savoir-faire d'une communauté, mais aussi permettent la communication et les échanges entre pairs. La collaboration ne se résume donc pas uniquement aux interactions entre apprenants, elle cherche à tirer parti et à assembler l'ensemble des sources de cognition présentes dans l'activité pour amener l'apprenant à élargir sa propre cognition.

2.2.4.2 La théorie de l'activité

La théorie de l'activité dérive du courant historico-culturel dont les principaux promoteurs sont Vygostky et son disciple Leontiev pour qui, l'activité humaine est, rappelons-le, un processus social et culturel qui contribue au développement de schèmes supérieurs et qui est médiatisée par les outils et artefacts. Il faut, toutefois, préciser que c'est Leontiev qui en est le véritable architecte et il la définit de la façon suivante :

« Un individu (le sujet) réalise un certain nombre d'actions en vue d'atteindre un objectif (l'objet). Pour cela, il est aidé par un ensemble d'outils (ou artefacts) qui servent de médiation entre le sujet et l'objet, outils comprenant non seulement des instruments mais aussi les symboles, signes et langages utilisés par le sujet » (Bellamy, 1996 : 124).

L'activité humaine est, dans ce cadre, intrinsèquement liée aux outils ou artefacts. Ces derniers, qui sont des productions culturelles, servent de passerelles ou de médiateurs entre l'individu et son environnement. L'individu ne réagit pas mécaniquement aux stimuli issus de l'environnement. C'est au travers d'outils que l'activité humaine se déploie, se réalise, prend forme et fait sens pour l'individu, mais aussi que celui-ci arrive à réguler et à contrôler son activité mentale et physique à partir de l'extérieur. La médiation des outils ou artefacts joue ainsi un rôle important dans la construction de l'identité et la personnalité de l'individu et son intégration dans une communauté déterminée. Elle exerce une forte influence sur l'individu qui les utilise.

En dehors des psychologues russes, d'autres chercheurs en Europe s'y sont également intéressés. Il s'agit notamment du suédois Engeström dont la principale contribution par rapport à la théorie de l'activité de Leontiev est l'introduction de la notion de communauté (Blin & Donohoe, 2000 : 21) qu'il situe au même rang que les outils ou artefacts en ce qu'elle médiatise aussi l'activité humaine.

Dans son modèle d'activité, Engeström (1999) introduit trois composantes : la communauté, la division du travail et les conventions.

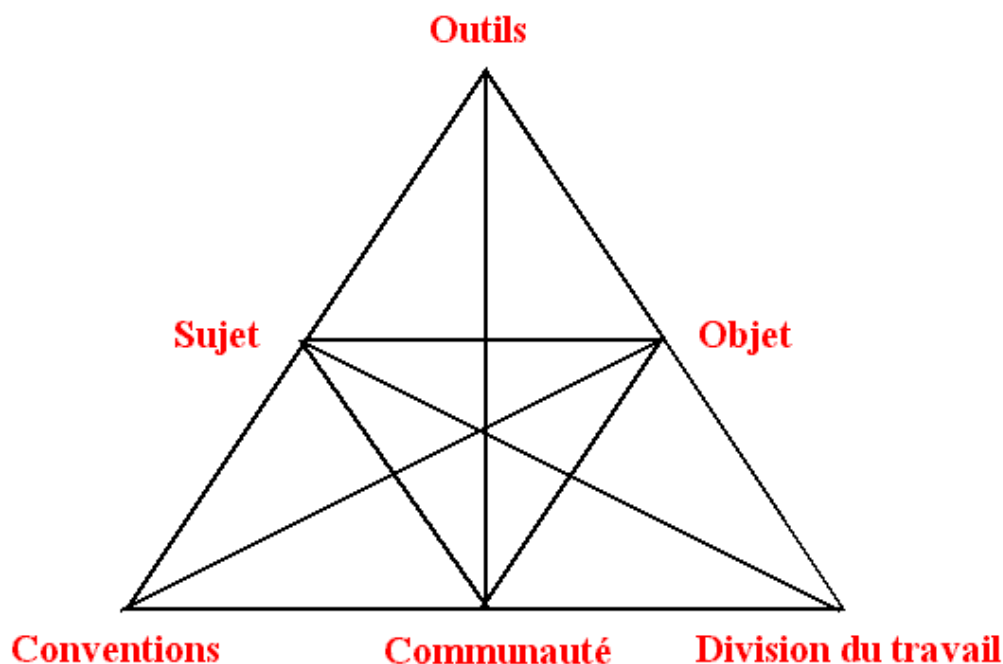


Figure 4 : analyse de l'activité de Cole et Engeström, d'après Bellamy (source: Blin, 2000)

Le terme « communauté » rend compte du fait que l'activité se situe dans un contexte culturel et social donné. L'activité au sein d'une communauté implique l'existence de règles ou conventions implicites ou explicites et d'un ensemble d'outils mis à la disposition de cette communauté, qui affectent la manière dont l'activité sera réalisée. La notion de division de travail fait, quant à elle, référence à la distribution des rôles et des responsabilités au sein de la communauté, et exerce une médiation entre la communauté et l'objet. Ce dernier constitue le mobile de l'activité mais aussi son but. La notion de production ici ne doit pas être considérée comme le but de l'activité, mais plutôt comme un moyen d'atteindre le résultat escompté. C'est le lien entre l'objet et le résultat qui donne du sens à nos comportements mentaux ou physiques, souligne Engeström (1999 : 31).

Ce modèle, par la place qu'il accorde aux outils et au rôle de la communauté comme médiateurs de l'activité, offre de nombreuses possibilités pour analyser l'usage des outils utilisés dans le cadre d'un apprentissage avec les Tice ou encore pour concevoir un dispositif d'apprentissage collaboratif. Il s'inscrit également dans une perspective interactionniste. Pour les représentants de la théorie de l'activité, l'apprentissage en classe fonctionne selon le même modèle, c'est-à-dire avec une division des tâches et des rôles des acteurs en présence, l'existence de règles et de conventions et le regroupement des apprenants en communauté

d'apprentissage. L'activité y est centrale et significative. Dans cette optique, on peut établir des liens entre le modèle de la théorie de l'activité et les activités collectives.

2.2.5 Émergence de l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (Acao)

Dérivé de l'anglais « *computer-supported collaborative learning - CSCL* », l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (Acao) est un champ émergent qui remonte à peine à la dernière décennie. Le colloque inaugurant les premiers travaux dans ce paradigme a eu lieu en 1995, à Bloomington dans l'Indiana, souligne Zourou (2007). Il s'inscrit dans le domaine des sciences de l'éducation, de même qu'il est interdisciplinaire en ce qu'il intègre plusieurs disciplines différentes (psychologie cognitive, linguistique, informatique, sciences de l'éducation).

« Il fait également appel à plusieurs références théoriques, à l'origine socioculturelles, qui malgré le fait qu'elles ont été développées au sein de disciplines différentes (psychologie cognitive, linguistique, informatique, sciences de l'éducation) convergent vers une vision de la cognition et de l'action humaines comme étant socialement et culturellement médiées » (Zourou, 2007 : 7).

Pour Mangenot (2001 : 106), deux domaines ont principalement influencé l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur : l'apprentissage coopératif, très présent dans les pédagogies progressistes depuis le début du 20ème siècle, et le travail coopératif assisté par ordinateur (*Computer Supported Cooperative Work*), qui traite de « la nature coopérative du travail dans les contextes professionnels informatisés ». Koschman (2002) définit l'Acao comme étant :

« un champ d'analyse concerné essentiellement [d'une part] par le sens et les pratiques de construction du sens lors d'une activité commune et [d'autre part par] la manière dont les pratiques sont médiatisées à travers des artefacts qui ont été élaborés dans ce but » (p. 20).

Comme le coopératif, l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur combine les théories de l'apprentissage collaboratif en face à face et les outils technologiques. Comme l'expliquent Charlier & Henri, (2010), c'est une remise en question de l'usage pédagogique de l'ordinateur, qui place l'apprenant seul devant une machine pour apprendre en interaction avec des logiciels. Les chercheurs du domaine tentent de montrer comment l'apprentissage

collaboratif assisté par ordinateur peut enrichir l'interaction entre pairs, et comment la technologie facilite le partage et la distribution des connaissances au sein des groupes.

Les outils technologiques jouent donc un rôle essentiel dans ce champ. Ils médiatisent et permettent de mieux organiser les processus de collaboration, mais aussi facilitent les échanges et l'apprentissage dans l'interaction. En général, deux modalités de collaboration à l'aide de l'ordinateur peuvent être observées (Mangenot, 2001 : 107) : autour d'un ordinateur ou par le biais d'ordinateurs. Dans ce dernier cas, il convient de distinguer la collaboration en réseau local, qui concerne en général un groupe d'apprenants encadré par un enseignant et travaillant en mode synchrone, et la collaboration par le biais du réseau Internet, le plus souvent en mode asynchrone et pouvant concerner des apprenants appartenant à diverses institutions, ajoute-t-il.

Notre travail s'inscrit dans le domaine de l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur. La collaboration entre les étudiants se fait par le biais d'ordinateurs, et vise à améliorer les interactions sociales et la communication entre eux.

2.3 La communication médiée par ordinateur

Cette section amorce la réflexion sur ce que les TIC apportent à l'apprentissage collaboratif et plus spécifiquement, sur les interactions humaines. Ainsi, nous verrons d'abord comment le champ de l'Acao s'est constitué, les notions connexes comme les interactions et la communication en ligne, la communauté d'apprentissage, les tâches, le tutorat. Ensuite, nous aborderons les outils de communication médiatisée par ordinateur (CMO) puis, nous étudierons les potentiels et limites de ces outils.

2.3.1 Définition

Avec l'arrivée des technologies de la communication et de l'information couplées avec le développement de l'Internet et des infrastructures de réseau, de nouvelles formes de communication ont fait leur apparition. Aujourd'hui, les personnes ne sont plus en contact direct, elles communiquent entre elles en s'aidant des ordinateurs. Il s'agit de la

communication médiée par ordinateur (CMO), appellation qui se rapprocherait de Computer-Mediated Communication (CMC) en anglais (Herring, 1996).

Ce champ regroupe surtout des chercheurs en science du langage comme Jacques Anis, 1998, en France et Susan Herring – directrice du Journal of Computer-Mediated Communication aux Etats-Unis, par exemple, mais aussi en sciences de l'information et de la communication comme Marcoccia (1998, 2000). Leurs travaux ont tous en commun d'étudier les effets de la médiatisation de l'outil technologique sur les interactions entre pairs. Ainsi, la CMO se caractérise comme étant :

« L'utilisation d'ordinateurs mis en réseau à des fins de communication : le courrier électronique, les forums de discussion, les salons de clavardage (par exemple MSN), les réseaux sociaux (Facebook), la visioconférence sont des outils de CMO qui sont entrés ou sont en passe d'entrer dans nos usages sociaux et modifient nos pratiques communicationnelles et, progressivement, les pratiques pédagogiques » (Guichon, 2012 : 150).

Marcoccia (2000), quant à lui, observe dans la communication écrite médiatisée par ordinateur certaines ressemblance / équivalence avec le face-à-face oral comme / grâce à la présence d'émoticônes, de « *smiley* » ou binettes, de signatures – autoportraits, de ponctuations expressives, de commentaires métadiscursifs, etc. Ces ressources graphiques dans les échanges communicatifs permettent de combler les déficits paralinguistiques et non verbaux (gestes faciaux et corporels).

« calquée sur la communication orale dont elle emprunte certaines caractéristiques et simule celles qu'elle ne peut reproduire » (Marcoccia, 2000 : 94)

Les outils technologiques constituent l'élément central permettant l'interaction entre les individus pairs. Ils servent de médiateur pédagogique, c'est à travers eux que la plupart des apprentissages se mettent en place, prennent forme et se réalisent. Certains outils technologiques, par leur spécificité (ils intègrent sur une même interface plusieurs outils) permettent de simuler des situations d'apprentissage comme l'oral en face à face. Ces caractéristiques procurent à la CMO de nombreux avantages comme le soulignent Develotte, Kern, & Lamy (2011).

« la CMO n'est pas un genre monolithique mais plutôt une constellation de genres reliés en partie à l'interface particulière (par exemple, messagerie instantanée, courriel, chat, blogs, jeux) et en partie au contexte social et culturel dans lequel s'insère l'acte de communication. Certains de ces genres sont associés avec la production de textes fixes (par exemple, sites

web, courriel) et d'autres mettent l'accent sur le processus d'interaction et de communication (par exemple, chat, messagerie instantanée, visioconférence) » (p.20).

Tout comme ces auteurs précédemment mentionnés, d'autres défendent l'existence de diverses formes de CMO. Gerbault (2007) propose l'appellation de communication médiatisée par les technologies de l'information et de la communication (CMT). Selon elle, la communication médiatisée dépasse aujourd'hui les seuls ordinateurs, elle inclut aussi d'autres outils technologiques, en particulier ceux qui s'appuient sur le téléphone mobile et autres dérivés (sms). Les usages du numérique se sont banalisés et recouvrent aujourd'hui des réalités multiples, se justifie l'auteure. Kern (2006 : 7) parle, pour sa part, de communication pédagogique médiatisée par ordinateur (CPMO) qu'il désigne de sous-domaine empruntant ses outils d'analyse et certaines références théoriques à la fois à la CMO et aux champs de la didactique et de l'analyse des interactions en classe. Parmi ces outils, on peut également distinguer les forums, le clavardage, le wiki, entre autres.

2.3.2 Quelques outils de CMO les plus répandus

Trois types d'outils de CMO seront convoqués, le forum, le clavardage et les plateformes. Ce sont les outils que nous avons également privilégiés dans le dispositif que nous avons mis en place.

2.3.2.1 Le forum de discussion

Parmi les outils de CMO, le forum constitue un des principaux objets de recherche dans le domaine de l'éducation et de la CMO. Henri et al. (2007 : 3) distinguent quatre grands points de vue selon la définition donnée à l'objet d'étude central : celui de la communication médiatisée (le forum comme dispositif médiatique), celui de l'approche interactionnelle (le forum comme lieu d'interactions verbales), celui des perspectives pédagogiques (le forum comme lieu d'apprentissage) et enfin celui de l'approche instrumentale (le forum comme instrument). Ces regards multiples sur le forum témoignent de la richesse et de l'étendue des travaux dans le domaine ainsi que de leur hétérogénéité notent encore ces auteurs.

L'appellation « forum » est d'origine française mais a été assez largement adoptée dans le monde anglo-saxon (Mangenot, 2006). Il est défini comme étant un espace numérique de discussion qui, selon cet auteur possède deux caractéristiques particulièrement intéressantes : le caractère asynchrone et la permanence des interactions. Le premier permet des réponses en

différé et le second apporte une certaine dynamique aux interventions, enrichies sans cesse, car le forum facilite des discussions continues sur n'importe quelles thématiques. Le même auteur ajoute qu'il est donc possible de parler d' « *extériorisation et de partage de la connaissance* » et distingue quatre caractéristiques :

La communication par forums interposés fait partie du domaine de recherche de la communication médiatisée par ordinateur (CMO – en anglais CMC). Les trois propriétés essentielles relevées par les chercheurs sont les dimensions écrite, asynchrone et publique (pour le groupe ayant accès au forum) des échanges. Une quatrième est proposée par Mangenot (2004) : le caractère structuré des échanges.

Ces différentes caractéristiques font que cet outil « techno-sémiopragmatique » (Peraya & Bonfils Philippe, 2012) est le plus courant dans l'éducation (Kern, 2006). Cette combinaison de caractéristiques lui assure une certaine souplesse et le différencie des autres outils de CMO. Une fois créé, le forum devient la propriété de tous, les contributions sont accessibles à tous et partagées avec tous les participants. Au fil des contributions, une structure arborescente de la discussion sous la forme d'échanges est constituée, donnant ainsi au forum un caractère polylogal discontinu (Marcoccia, 1998) :

« Dans un forum de discussion, il est impossible de sélectionner un destinataire. Toute intervention est « publique », lisible par tous les participants au forum, même si elle se présente comme la réaction à une intervention initiative particulière. L'aparté est impossible : le polylogue est la forme habituelle du forum et le multi-adressage en est la norme » (p. 17).

En outre, les échanges d'opinions et d'idées dans le forum ont lieu en différé. L'écrit prédomine aussi malgré l'apparition d'autres modes de communication (cf. Fynn, 2007), il sert de véhicule et d'outil pour soutenir les interactions et les activités de construction des connaissances. Il est aussi considéré comme pérenne en raison de la permanence des messages et de la capacité d'archivage des forums. En revanche, il ne prend en compte que l'énoncé. Le contexte et la situation de l'énonciation y sont absents.

Comparé à la dynamique synchrone du clavardage, le caractère différé du forum peut présenter certains avantages. Pour Henri et Lundgren-Cayrol (2001 : 63-64), le caractère asynchrone du forum libère les participants des contraintes de temps et d'espace. Ils peuvent se joindre à tout instant et disposent de temps pour réfléchir, structurer et approfondir leurs idées. De plus, ils ont la possibilité de se relire, de lire, d'analyser, de mieux comprendre les contributions des autres, mais aussi d'élaborer à leur tour des messages plus longs et plus structurés. Foucher (2010) considère que le forum favorise un climat libérateur permettant les

jeux de langage et autres messages humoristiques, voire autocritiques, orientés vers l'aide et la socialisation plutôt que vers la compétition. Il est même source de cohésion sociale. Cet espace est fertile pour la construction des connaissances.

De façon globale, le forum offre plusieurs bénéfices pédagogiques. Henri (2010) relève de nombreux points positifs comme la clarification des idées, le partage des points de vue, la rétroaction, le développement d'un langage commun et la recherche des solutions communes. Il rendrait les apprenants maîtres de leurs apprentissages et favoriserait ainsi le passage du modèle transmissif des connaissances vers le modèle collaboratif des communautés d'apprenants. Elle ajoute que l'exercice d'écriture inhérent aux forums induirait un travail cognitif plus rigoureux que dans les échanges oraux. Il permettrait également une plus grande réflexivité. En outre, le forum présenterait l'avantage de centrer l'attention des apprenants sur le contenu. Ce qui, non seulement, leur permettrait de traiter les structures langagières reçues, mais leur fournirait aussi de meilleures chances d'améliorer leur interlangue.

Le forum constitue donc un outil important facilitant la construction collective des connaissances. Il est présent dans les différentes plateformes ou collecticiels (*WebCT*, *Moodle*, *Dokeos*, *Quickplace*, etc.) qui en font une utilisation prédominante (Mangenot, 2008). Le forum doit être mis en place suivant des objectifs, présenter des consignes précises et des tâches pour les apprenants. Car, un forum sans tâches claires entraînerait une faible participation chez les apprenants (Mangenot, 2002) de même que le fait de signaler, sans une autre consigne, qu'un forum est disponible ne suffirait pas pour développer une participation des apprenants (Degache & Nissen, 2008). Dans notre dispositif, le forum est central en ce qu'il est le principal support et outil pour soutenir les activités de collaboration, les interactions entre apprenants et apprenants et enseignants – tuteurs. Nous pouvons signaler la présence d'autres outils de CMO comme les salons de clavardage (*Tchat*).

2.3.2.2 Le chat ou clavardage

Le chat, qui se prononce en anglais « *Tchat* » vient du verbe anglais qui signifie « bavarder ». Selon la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL), ce terme correspond à la possibilité de discuter en ligne sur Internet en temps réel avec une ou plusieurs utilisateurs. Il permet à l'interlocuteur de prendre instantanément connaissance du contenu du message au moment même où ce dernier est écrit. Dans le milieu francophone (québécois et français), c'est le terme clavardage qui est préconisé à la place de chat

(Mangenot, 2006). Notre choix d'utiliser ici le terme chat en lieu et place de clavardage est guidé par la simple raison que *Moodle*, plateforme que nous avons utilisée pour mettre en place notre dispositif, utilise la même dénomination, mais aussi parce que le terme clavardage est très peu utilisé (Mangenot, 2006)

Contrairement à d'autres outils synchrones tels que la visioconférence, le chat repose uniquement sur des échanges textuels. Ceux-ci peuvent être publics et privés. Dans le deuxième cas, les messages sont visibles que par son émetteur et par la personne à qui ils sont destinés. Il faut également distinguer les chats en ligne et ceux qui nécessitent le téléchargement d'un logiciel spécifique comme *Windows Messenger*, *Yahoo Messenger*, *Gtalk* et *Skype*. Ces outils sont utilisés de plus en plus par les enseignants pour innover, renforcer leurs cours et travailler certains aspects de la langue. Par ailleurs, une autre spécificité de l'outil chat est que des personnes éloignées peuvent communiquer entre elles en temps réel. Mais, elles doivent convenir d'un horaire fixe pour se rencontrer en ligne.

De nos jours, les outils chats ont beaucoup évolué du fait qu'ils disposent d'autres fonctionnalités comme l'échange de fichiers textes, le son et la vidéo. Ces nouveaux outils combinent les possibilités de communication tant synchrone qu'asynchrone dans le but de tirer profit des avantages de chacun de ces modes (oral et écrit) et imiter autant que possible les situations d'apprentissage en classe de langue. Les environnements audio-graphiques synchrones (Chanier, Vetter, Betbeder, & Reffay, 2006) peuvent être considérés comme des versions évoluées des chats.

Plusieurs études, qui ont été réalisées sur le potentiel cognitif de tels outils, ont montré l'intérêt de les utiliser dans les cours de langue. Kern (2006) distingue plusieurs avantages comme le fait de « *stimuler l'expression libre des idées, la motivation et l'initiative dans la communication, l'énonciation des différences d'opinions, la multiplication des perspectives sur des sujets discutés et la réduction des différences de statut et de pouvoir parmi les participants* » (p. 18). Pour Guichon (2012), la variable temporelle est la plus importante et va avoir une influence sur le type d'apprentissage. Le mode synchrone joue un rôle non négligeable dans le développement de compétences discursives en particulier dans le cas des interactions, en ce qu'il facilite la fluidité et la vitesse de la production en L2. En outre, il a également un impact important sur la motivation des apprenants. L'immédiateté de l'échange le rend plus intense et suscite un investissement accru pour mener à bien une tâche collaborative expliquent Develotte, Guichon, & Kern (2008). De son côté, Beacco, (2007 : 13) distingue des traits identiques entre les échanges dans le clavardage (rapidité de saisie au

clavier et alternance rapide tours de parole) et certains aspects de l'interaction orale en face à face. Suite à cela, il préconise de mettre en place des activités recourant au clavardage au niveau A2 du CECR pour permettre aux apprenants de développer certaines compétences discursives et interactionnelles à l'écrit avant de les réinvestir dans des échanges proprement oraux.

En revanche, l'utilisation du clavardage a ses limites. Kern (op. cité) décrit les outils synchrones comme ne favorisant pas le renforcement des normes ni le perfectionnement grammatical et stylistique. D'autre part, les discussions manquent de cohérence globale ou de consensus. La rapidité et le flux important des échanges dans le clavardage seraient également à l'origine des difficultés de compréhension des messages et des erreurs morphosyntaxiques à répétition commises par les apprenants. De plus, ils seraient responsables de la baisse du niveau de contrôle sur la discussion chez les professeurs. Levy & Stockwell (2006 : 107) avancent que la synchronie induite par certains outils placerait une charge cognitive importante sur les apprenants.

Malgré ces inconvénients, les recherches sur les outils synchrones continuent. Le mouvement qui se dessine actuellement tend plus vers la multimodalité qui exploite plusieurs canaux permettant de combler les insuffisances de chacun. La plupart des plateformes sur le marché présentent ces caractéristiques.

2.3.2.3 Les plateformes de formation en ligne

Au long de ces dernières décennies, les progrès technologiques réalisés ont permis de mettre sur le marché de nombreux produits informatiques adaptables à l'éducation. Les plateformes en font également partie. D'après Mangenot (2006), une plateforme est une agrégation de divers outils, installée sur un serveur et accessible aux utilisateurs via Internet avec un simple navigateur HTML. L'accès à la plateforme et aux cours nécessite un identifiant et un mot de passe pour les utilisateurs. Il s'agit pour Henri et Lundgren-Cayrol (2001 : 48) d'un environnement d'apprentissage virtuel qui abrite un ou plusieurs systèmes et sous-systèmes (le formateur, l'apprenant, le groupe, la classe, les manuels et les autres ressources) en interaction concourant à l'atteinte d'un objectif. Celui-ci peut être divers : la consultation à distance de contenus pédagogiques, l'individualisation de l'apprentissage ou l'encadrement à distance.

Contrairement aux collecticiels, une plateforme comporte plusieurs fonctionnalités d'archivage, de diffusion, de consultation, de communication, de

socialisation, etc., reposant sur une constellation d'outils (chat, forum, gestionnaire de base de données, des exercices, etc.) pour répondre aux besoins des divers intervenants. À partir d'une plateforme, l'enseignant crée des parcours pédagogiques types et individualisés. Il propose des tâches, incorpore des ressources multimédias et fait le suivi des activités des apprenants. De leur côté, ces derniers les consultent ou choisissent ce qui les intéresse. Ils organisent leur apprentissage, font les tâches et suivent l'évolution de leur travail. Les apprenants peuvent aussi communiquer avec les enseignants ou avec leurs pairs, individuellement ou en groupe, mais également collaborer à des tâches communes et engager des discussions sur des sujets de leur choix.

Il existe actuellement plusieurs types de plateformes parmi lesquels nous citerons les plus répandues : *Blackboard*, *WebCT*, *Claroline*, *Dokoes*, *Esprit*, *Galanet*, *Moodle*. Certaines de ces plateformes sont gratuites et ouvertes, et peuvent être adaptées pour mieux correspondre aux exigences et aux types de formation que l'on prétend mettre en place. Grâce à l'évolution des techniques et des infrastructures de réseau, elles ont aussi énormément évolué reconnaît également Peraya (2006):

« Les plates-formes actuelles intègrent, quant à elles, l'ensemble des fonctions en un « espace » unique. Elles permettent de gérer les modalités d'organisation des apprenants et notamment les groupes, mettent à disposition des outils de communication et de collaboration, des outils favorisant la métaréflexion et la métacognition, etc. Autrement dit, les formes technologiques de médiatisation ont permis de médiatiser au sein d'un dispositif unique toutes les fonctions qui normalement étaient éclatées entre différents sous systèmes souvent peu, voire pas instrumentés » (p. 202).

De plus, outre leur évolution technologique, ces nouvelles plateformes de formation sont en général conçues selon une logique de construction et non de transmission des connaissances comme c'est le cas pour beaucoup d'entre elles. Elles proposent des lieux où les apprenants interagissent et travaillent en utilisant diverses ressources. Comme le souligne Develotte (2008), elles sont surtout des espaces de socialisation des apprenants qui instaurent, à la fois, un nouveau lieu social d'enseignement-apprentissage et de nouvelles pratiques discursives. Dans ces dispositifs techno-sémiopragmatiques, les apprenants ont autorité sur leur apprentissage. Ils discutent, négocient et décident de comment ils vont le mener. Le rôle du tuteur se limite à un simple accompagnateur. La plateforme que nous avons mise en place s'inscrit dans cette logique. Elle propose une démarche collaborative pour le développement et la construction des connaissances chez les apprenants.

2.3.3 Potentiel des outils de CMO

Les outils de CMO offrent des avantages considérables pour l'enseignement/apprentissage d'une L2. Develotte, Guichon et Kern (2008) distinguent trois points de vue, l'un linguistique, l'autre communicationnel et le dernier psycho-affectif. D'autres discours font état des changements que ces outils induisent sur les pratiques pédagogiques des enseignants.

- Les changements de pratiques pédagogiques

Un des arguments les plus courants en faveur de l'utilisation des outils de CMO est qu'ils modifient progressivement les pratiques pédagogiques. L'enseignant n'utilise plus les mêmes outils qu'auparavant pour enseigner, ni ne communique de la même manière qu'avant. Il dispose de plusieurs outils qui, non seulement, lui permettent de proposer des pratiques pédagogiques variées et innovantes, mais aussi contribuent à faire évoluer celles-ci comme le préconise Guichon (2012).

« L'exploitation pédagogique des outils de CMO pour l'enseignement de la L2 permet d'aborder les TIC d'une façon différente et de fournir les moyens pour faciliter le passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage ou, pour le dire autrement, le passage du schéma transmissif que nous avons pu observer chez la majorité des enseignants vers une approche sociocognitive de l'apprentissage d'une langue médiatisé par l'ordinateur » (p. 153).

Les outils de CMO facilitent la mise en place d'une pédagogie active et centrée sur l'apprenant. Grâce à ces outils modernes, certaines pratiques jusque-là difficiles deviennent possibles, comme par exemple le fait de mettre en place des apprentissages basés sur des tâches collaboratives à distance, des échanges interpersonnels et avec d'autres apprenants, des échanges culturels et linguistiques à distance, des activités de résolution de problèmes, de proposer un soutien individualisé ou encore, de mettre à distance les cours présentiels pour les apprenants qui n'ont pas suffisamment le temps pour des raisons professionnelles.

Une autre conséquence positive est qu'ils contribuent à faire évoluer l'enseignant dans d'autres domaines, surtout ceux pour lesquels ils n'étaient pas préparés. Il doit accepter sa nouvelle position et être capable de faire face aux nombreux imprévus qui peuvent arriver. De plus, il est amené surtout à faire évoluer ses pratiques communicationnelles pour se mettre au diapason de ses élèves, vu que ces « natifs numériques » - désignation donnée à la

nouvelle génération des élèves qui sont nés sous l'ère du numérique – ont des habitudes d'apprentissage différentes (Guichon, 2012).

- **Au niveau communicationnel**

Plusieurs recherches mettant en rapport l'apprentissage des langues et les outils de CMO ont montré que ces derniers ont des impacts sur la communication des apprenants. Mangenot (2002), qui a longuement étudié les forums, considère que la variable temporelle et la flexibilité de l'outil sont déterminantes.

« La souplesse chronologique qu'autorise le temps différé et la permanence de l'écrit font du forum l'équivalent d'un texte en perpétuelle voie d'enrichissement. De plus, la structure du forum permet à l'utilisateur d'intervenir de plusieurs façons : "créer un nouveau fil de discussion, poster une intervention initiative dans un fil existant, poster une intervention réactive dans un fil existant » (n.p).

L'utilisation d'un outil de CMO, le forum dans ce cas-ci, encourage la communication en ce qu'il donne à l'apprenant plusieurs possibilités, d'écrire, de réagir à des interventions et même de revenir sur sa propre intervention. Il faut dire que, outre l'effet innovant de l'outil, cette occasion unique et inhabituelle de pouvoir à la fois envoyer, recevoir un retour de la part de ses pairs et répondre à un message amène l'apprenant à développer encore plus ses capacités de communication à l'écrit. Au niveau des compétences de compréhension de l'écrit et de l'oral tout comme de production, l'asynchronie augmente la capacité à traiter l'information car le récepteur d'un message dispose davantage de temps pour le comprendre, mais encore donne la possibilité aux apprenants de mieux planifier leur production et les amène donc à porter leur attention sur la correction linguistique, c'est-à-dire la qualité de la langue produite par rapport aux normes de la langue cible, rappelle Guichon (2012).

Par ailleurs, pour beaucoup de chercheurs (Wang, 2004 ; Chanier et Vetter, 2006 ; Cosnier et Develotte, 2008) s'intéressant à la communication multimodale, la multimodalité rend la communication à distance plus facile. Elle permet aussi la métacommunication. Selon Wang (2004) cité par Develotte, Guichon et Kern (2008), les indices paralinguistiques (hochements de la tête, expressions faciales) disponibles avec l'image vidéo réduisent les ambiguïtés du discours et favorisent la compréhension. Pour ce qui est du clavardage, son potentiel est également mis en avant dans de très nombreuses recherches. Beacco (2007 : 143), à la suite d'une étude réalisée sur des apprenants du niveau A2 utilisant le clavardage, défend l'idée que cet outil leur permet de développer certaines compétences discursives et interactionnelles

à l'écrit avant de les réinvestir dans des échanges proprement oraux. Car, selon cet auteur, le clavardage présente certains aspects de l'interaction orale en face à face tout comme la rapidité de saisie au clavier et l'alternance des tours de parole.

- **Au niveau linguistique**

La compétence linguistique est une composante indispensable pour communiquer dans une langue. Elle peut être activée dans le cadre d'activités mettant en relation les natifs et les non natifs à l'aide des outils de CMO, synchrones ou non. Comme le souligne Warschauer (1998), le sens s'y négocie comme à l'oral, mais au ralenti, et avec un input et un output restant visibles ; cette lenteur présente un caractère moins menaçant et chacun peut produire à son propre rythme, ce qui encourage les étudiants à prendre plus de risques ; la composition de plusieurs messages pouvant s'effectuer simultanément, on a une production globalement plus abondante et mieux répartie entre les locuteurs ; la langue, enfin, est plus élaborée et son caractère écrit permet des corrections a posteriori qui n'interrompt pas l'interaction. Pelletieri (2000), dont les travaux portaient sur la question des erreurs dans le contexte CMO, a analysé les modifications faites par les étudiants suite aux interventions de leurs pairs (questions, demandes de clarification, corrections, etc.) lors d'une session de clavardage avec le logiciel synchrone *Ytalk*. D'après cette auteure, les étudiants prenaient en compte les feedback et corrigeaient leurs erreurs tout en essayant de se conformer à la norme grammaticale. D'où, elle en a conclu que la CMO synchrone contribuait au développement grammatical et à la conscience métalinguistique des apprenants. Les outils de CMO, synchrones ou non, constituent en effet un véritable moyen pour l'apprenant de développer son interlangue et sa compétence langagière (Sarré, 2010).

- **Au niveau psycho-affectif**

Les aspects psychoaffectifs ne sont pas sans intérêt pour l'enseignement/apprentissage et, en particulier, la construction des connaissances en L2. Ils sont également au cœur des préoccupations des chercheurs du domaine des TICE. D'ailleurs, les premières recherches sur les projets pédagogiques CMO en langue étrangère abordent les attitudes et les motivations (Kern, 2006 : 18). Ces premières études indiquaient que la CMO synchrone donnait entre aux apprenants, entre autres :

- un esprit de collaboration et d'encouragement qui alimentait la motivation à participer activement, surtout pour ceux qui participaient rarement aux discussions orales en classe ;

- une diminution de l'anxiété souvent associée à l'expression en langue étrangère.

Selon O'Dowd (2006) cité par Develotte, Guichon et Kern (2008), la visioconférence diminue le niveau d'anxiété chez les apprenants par rapport à la prise de parole dans une situation traditionnelle d'apprentissage d'une langue étrangère et favorise le développement de compétences interculturelles. La vidéo crée la sensation d'appartenance à une communauté d'apprentissage, accroît la confiance et atténue le sentiment d'isolement parfois ressenti quand l'apprentissage se fait en ligne et à distance (Wang, 2004). De plus, Walther, (1996) avance que les participants d'une interaction CMO ont plus de chance de renforcer la qualité de la production de la communication, puisqu'il implique une centration de l'attention des participants sur le contenu du message, au détriment des indicateurs non verbaux, considérés ici comme des distracteurs, mais aussi un degré plus élevé de conscience de soi et d'activité introspective que les participants d'une interaction en face à face. Enfin, le dispositif synchrone accroît la motivation en plaçant les apprenants dans une situation authentique d'échanges avec des pairs qui, au delà de différences interculturelles et linguistiques, partagent des intérêts communs à leur âge, soulignent Marcelli, Gaveau, & Tokiwa (2005).

2.3.4 Les limites des CMO

Si les outils de CMO possèdent un potentiel certain pour l'apprentissage, ils ont néanmoins des limites. Henri et Lundgren-Cayrol (2001) synthétisent les points négatifs en termes de limites variées tant au niveau cognitif, de la présence sociale, du processus de développement de la pensée, du processus réflexif que de la structuration des échanges, du langage verbal et de la conversation.

- Limites cognitives : représentation linéaire et séquentielle des interventions déroutantes et ne traduisant pas le processus récursif du développement de la pensée.
- Limites réflexives : peu ou pas de retour sur les traces de la part des apprenants vu que les systèmes des forums les encouragent rarement à remonter dans les messages précédents avant d'intervenir.
- Limites conversationnelles : usage exclusif du langage verbal et standardisation des forums quelles que soient les activités qui y sont menées.

- Limites de la présence sociale : absence relationnelle et manque d'indices paraverbaux, ce qui rendrait difficile l'engagement des apprenants dans la collaboration et le développement d'un sentiment d'appartenance.

À l'instar de Henri et Lundgren-Cayrol, d'autres auteurs comme Devaux (2009), Roux et Mayen (2013) ont également constaté un décalage certain entre les attentes que suscitent les forums de discussion et les résultats parfois décevants des recherches menées sur ces outils.

« Malgré ce potentiel évident des forums comme lieu et vecteur d'apprentissage, les recherches réalisées ces dernières années rapportent un nombre important de limites. Le taux de participation est souvent faible et une majorité de messages sont dus à un petit nombre d'apprenants (Light & Light, 1999). Au lieu de l'instauration d'un véritable polylogue, on observe généralement des échanges limités au modèle questions-réponses (Henri & Rigault, 1996). Les échanges "verticaux" entre apprenants et formateurs occupent une place plus importante par rapport aux échanges entre pairs (George, 2001). Les réponses sont souvent faiblement liées à la question d'origine (Herring, 2004). Enfin, dans les forums libres, la part de messages spontanés liés au contenu du cours s'avère relativement faible (Audran, 2005). Henri et Charlier (2005) abondent dans le même sens. Elles constatent que l'outil est généralement peu utilisé par les étudiants et mettent par ailleurs en évidence que les conflits cognitifs entre apprenants sont relativement rares » (Devaux et al., 2009 : 6).

En outre, certaines études notent l'absence de feedback et de correction linguistique au profit d'une focalisation sur la négociation du sens et de l'intensité de l'interaction. De plus, un délai de réaction trop important peut déstabiliser et démotiver les apprenants dans un forum. Trop de messages contribuerait également à augmenter la charge cognitive des apprenants et à faire perdre le fil de la conversation.

Quant aux outils synchrones comme le clavardage et la visioconférence, ils présentent également un certain nombre de difficultés. Selon Cosnier et al (2011), la forme d'écriture du chat ne favorise pas les marques de cohérence textuelle, les phrases venant s'inscrire à la suite les unes des autres, séparée par une ligne générée par le logiciel et sans utilisation de connecteurs interphrastiques. Kern (2006) considère que la CMO synchrone ne favorise pas le renforcement linguistique, tant au niveau grammatical, stylistique, qu'au niveau de la cohérence globale.

2.4 L'écrit en didactique des langues

L'écrit est un des concepts clés sur lesquels repose cette recherche. Une des principales raisons qui poussent à nous intéresser à ce mode tient au fait que les pratiques de l'écrit en langue étrangère (LE) sont difficiles, peu maîtrisées et parfois même reléguées au second plan. Il apparaît plus comme un objet d'apprentissage privilégié dans les situations où la langue enseignée a un statut de langue maternelle, comme le constate Garcia-Debanc (2012). Cependant, depuis le début des années 1980, l'écrit a considérablement évolué grâce à la contribution de nombreux travaux conduits dans les classes et inspirés par la linguistique textuelle ou la psychologie cognitive, mais aussi grâce aux TIC.

2.4.1 Définition

On entend généralement par « écrit », une expression graphique de la langue sur un support matérialisant la pensée d'un individu (ou émetteur) et susceptible d'être lu par un autre individu (récepteur). Il est distinct de l'oral qui se caractérise par « l'immédiateté du message, la présence réelle du destinataire, la proximité de la réponse et la possibilité d'un échange immédiat » (Moirand, 1979); dans l'écrit, le récepteur n'est pas présent. La réponse au message est également différée. Il est défini comme : « *le résultat d'une action langagière d'écriture qui constitue une unité de communication scripturale où l'on ne peut dissocier le résultat et le processus de production* » (M. Dabène, 1991 : 25) ou encore comme : « un système d'opérations complexes » (Weber, 1993 : 71)

L'écrit ne peut être envisagé indépendamment de l'activité du scripteur, même s'il acquiert une certaine autonomie du fait de son impression. C'est une unité de communication scripturale à travers laquelle s'établit de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur. Mais, l'écrit est avant tout, processus et résultat d'une activité scripturale.

Une des spécificités de l'écrit est son caractère pérenne, l'énoncé étant toujours accessible pour le lecteur. C'est à travers cet outil que se perpétuent les civilisations, que sont consignés les lois et les règlements même si dans certaines sociétés, notamment africaines, l'oral possède également cette fonction.

L'écrit, comme produit final, peut prendre plusieurs formes comme un texte, une image, un dessin, entre autres, ce qui pour (Dabène, 1989) crée une ambiguïté. Selon cet auteur, il faut

distinguer les écrits (tous les produits graphiques qui s'offrent à la lecture) et l'écrit, considéré comme le domaine langagier qui réunit dans une même sphère d'analyse les produits et les usages qu'on en fait. C'est le deuxième sens du terme écrit, la production écrite, qui nous intéresse ici.

Par production écrite, nous adoptons la définition que donnent (Nicolas Guichon & Nwosu, 2006), c'est-à-dire un produit fini, planifié et mis en texte. Ceci implique une construction de sens qui résulte d'un traitement cognitif d'informations. La production écrite comprend donc à la fois les processus de rédaction et le texte rédigé.

2.4.2 Les représentations de l'écrit dans quelques approches pédagogiques

L'écrit, au sens de production écrite (désigné dans les périodes précédentes par le terme d'expression écrite), a pris dans les approches pédagogiques qui ont marqué l'enseignement de l'écrit des cheminements différents. Dans les méthodes traditionnelles ou de grammaire-traduction, l'accent est mis surtout sur l'enseignement de la grammaire, de manière à permettre la pratique de la lecture et de la traduction des textes littéraires. L'écrit est le seul mode d'expression utilisé et constitue à la fois le moyen et la fin de l'apprentissage des langues étrangères. Dans les classes, les activités écrites demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et en versions. Ces activités sont constituées d'abord des exercices d'écriture de points de grammaire tirés des textes littéraires, d'exercices de transformation ou de transposition.

En revanche, si l'écrit reste privilégié pendant cette période, il n'est, comme pratique scripturale, jamais motivé. L'apprenant est toujours placé dans une situation artificielle de production écrite et les exercices de manipulation de formes littéraires et de listes de mots à apprendre par cœur qui étaient souvent proposés ne lui permettaient pas de devenir un rédacteur compétent dans la langue cible.

Les pédagogies nées des méthodes audio-visuelles vont par contre développer une conception radicalement différente de l'écrit en s'appuyant sur les positions théoriques de la linguistique moderne. Dans ces approches, l'écrit perd le caractère de primauté qui était le sien dans les conceptions traditionnelles. C'est désormais l'expression orale qui est visée. L'apprenant doit, pour s'exprimer correctement à l'oral, acquérir un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (répétition, reproduction des sons entendus, du rythme et de

l'intonation, dictée, entre autres) favorisant la mise en place en place d'habitudes ou d'automatismes.

Pour ce qui est de l'écrit, il n'est abordé que bien plus tard. Son enseignement repose sur la lecture et se limite dans la plupart des cas à l'acquisition du code écrit et non d'une forme particulière du discours écrit. Cela est dû au fait que dans les méthodes audio-visuelles, « *l'unité d'apprentissage est la phrase* » (Vigner, 1982). Ainsi, pour le linguiste, comme pour bien des enseignants, l'expression écrite se résume à faire des exercices sur des structures de la langue et à produire des phrases grammaticalement correctes. Aucune indication sur la manière de produire un texte cohérent n'est donnée. Cette manière de concevoir l'écrit a longtemps entravé le développement d'une vraie pédagogie de l'expression écrite.

Pour les méthodologues, l'écrit possède une fonction de communication et sert à transmettre un message à un interlocuteur absent ou à se substituer à un message transmis oralement dans une communication en face à face. Ils préconisent surtout la prise en compte des paramètres de la situation d'énonciation et des besoins des apprenants, mais n'indiquent pas malheureusement comment on écrit.

Ces observations ont toutefois ouvert la voie à une véritable pédagogie de la production écrite et surtout conduit le mouvement cognitiviste et l'approche communicative à redéfinir la conception de l'écrit, qu'ils considèrent comme aussi important que l'oral. L'écrit est également un instrument de communication et d'interaction sociale, ce qui fait d'ailleurs que pour ces deux approches, il ne peut être enseigné comme avant.

L'approche communicative préconise ainsi un meilleur équilibre entre l'oral et l'écrit, mais aussi la variation des tâches écrites (lecture d'articles de presse, de lettres commerciales, de résumés, de comptes rendus, rédiger des cartes postales, faire-parts, correspondances professionnelles, entre autres) dans le but d'aider l'apprenant à résoudre ses difficultés d'écriture et à lui faire acquérir les stratégies indispensables à la mise en place d'une compétence de communication en expression écrite. Enseigner l'écrit, « *c'est enseigner à communiquer par écrit et avec l'écrit* » comme le souligne (Moirand, 1979 : 9). Il s'agit de faire acquérir aux apprenants des stratégies de lecture qui leur permettent de comprendre des écrits non littéraires puis de passer progressivement à une production écrite. Les exercices de réflexion grammaticale sont proposés et ont pour objet l'amélioration de la production écrite des apprenants.

En résumé, on peut avancer l'idée que la situation de l'écrit dans les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues a été très fluctuante : les méthodes traditionnelles

ont trop donné d'importance à l'écrit contrairement aux méthodes audiovisuelles qui ont préféré privilégier l'oral. Il faut préciser que l'écrit était une pratique très guidée et très contraignante. Il était considéré comme « *un ensemble de sous-savoirs à faire acquérir selon un mode hiérarchique, en commençant par l'enseignement de règles de grammaire et d'orthographe* » (Cornaire & Raymond, 1994 : 13). C'est avec l'introduction de l'approche communicative qu'il acquiert plus d'autonomie et plus d'intérêt, et qu'une pédagogie de l'écrit s'est ensuite véritablement développée.

2.4.3 Les recherches pour la constitution d'une didactique de l'écrit

Les années 1980 marquent un tournant dans la didactique de l'écrit langue étrangère (LE), grâce aux apports des approches communicatives, cognitives et en particulier de la linguistique textuelle, discipline « impliquée didactiquement » en français langue maternelle. La pluralité des sources dans laquelle la didactique de l'écrit tire ses fondements fait par ailleurs qu'elle est aussi considérée comme une didactique hétérogène, tout comme la didactique de la langue maternelle (M. Dabène, 1996 : 89).

Les recherches sur la didactique sont très variées et ancrées dans des contextes de situations d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Elles s'inscrivent dans la nécessité, d'une part d'améliorer les pratiques pédagogiques d'enseignement en matière d'écrit en langue étrangère et, d'autre part, de contribuer à développer les capacités langagières des apprenants.

De façon concrète, selon (Moirand, 1982), la plupart des recherches au nom de l'approche communicative visent à mettre en évidence des régularités discursives dans un ensemble de textes choisis en fonction du type d'écrits que les apprenants ont besoin de lire et, plus rarement, de produire. Ces recherches sont très diversifiées. Certaines analyses portent sur l'organisation des textes et essaient d'en dégager les fonctions principales (description, argumentation, narration, explication, prescription) et, à un niveau plus fin, de fournir une liste d'opérations discursives qui ordonnent le déroulement du discours. D'autres s'intéressent à la cohérence du texte, cohérence qui fait appel lors de la production et l'interprétation des discours à la composante discursive. En outre, d'autres recherches encore s'attachent à dégager la syntaxe du texte, non plus à l'intérieur des phrases mais en élargissant le domaine aux relations entre phrases et de paragraphe en paragraphe.

Corollairement, des recherches en psychologie cognitive ont été entreprises pour essayer de mesurer l'efficacité de certaines stratégies employées au cours de l'activité d'écriture en langue seconde. Ces recherches ont démontré que les scripteurs expérimentés en langue maternelle ou en langue seconde se servent des mêmes capacités et stratégies cognitives pendant l'écriture : l'adaptation du texte en fonction de lecteurs éventuels, la planification à tous les niveaux et la révision constante (Cumming, 1989 ; Raimès, 1991 cités par Cornaire & Raymond, 1999).

En effet, les modèles cognitifs décrivent de façon plus ou moins identique, trois grandes composantes de l'activité d'écriture : le contexte de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et les processus mobilisés pour l'écriture. Parmi ces modèles cognitifs, on peut retenir le modèle de Flower & Hayes (1980) qui est le plus connu de tous, les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987), de Deschênes (1988) et celui de Moirand (1979).

Pour Hayes et Flower (1980), la production écrite est un processus structuré en trois composantes : la planification, la mise en texte et la révision. Elle constitue également un processus non linéaire et global comme le soulignent Garcia-Debanc & Fayol (2002) : « *une activité à la fois analysable en composantes et envisageable comme un tout* » (p. 39).

Rédiger un texte implique que le scripteur prenne en compte toutes ces composantes et soit en mesure de les appliquer. Il doit pouvoir planifier, organiser son travail, le mettre en texte, mais aussi le corriger. Chaque composante est indispensable dans le processus et peut entraîner des insuffisances dans le produit fini lorsqu'il est traité avec une certaine légèreté par le scripteur. Pour Garcia-Debanc & Fayol (2002), la spécificité du modèle de Hayes et Flower est qu'il envisage les aspects conceptuels de la production (connaissances du domaine, organisation des connaissances correspondantes en mémoire, mobilisation de celles-ci en fonction du but) dans une optique de résolution de problème. Il s'attache très peu à l'analyse des traitements langagiers.

D'autres modèles d'enseignement des langues étrangères mettent en évidence d'autres composantes au-delà de celles déjà exposées. Ils accordent une importance particulière au contexte de la production, à l'adaptation du texte au destinataire, et en particulier à la situation spécifique de communication dans laquelle elle opère pour produire l'écriture.

Le modèle de Moirand (1979), conçu pour le français langue étrangère, met davantage l'accent sur la communication et les interactions sociales entre le scripteur et le lecteur. Ce modèle n'est pas structuré de manière à considérer l'écriture comme une compétence unique avec ses propres caractéristiques, il cherche plus à rendre compte des paramètres d'une

situation d'écrit. En effet, pour cette chercheuse, les apprenants se mettent à la production de l'écrit et des écrits après avoir consolidé des stratégies de lecture. En outre, elle distingue plusieurs éléments de base d'une situation d'écrit : le scripteur, les relations scripteur/lecteur(s), les relations scripteur/lecteur(s) et document, les relations scripteur/document et extra-linguistiques⁹.

De plus, pour Moirand, les apprenants d'une langue étrangère ressentent le besoin d'écrire. Pour ce faire, elle propose des stratégies de production écrite consistant à concilier différents genres d'écrits propre à la langue étrangère (par exemple la communication épistolaire et la communication professionnelle) et avec l'adoption d'une grammaire de texte intégrée dans la production et la préparation de textes par les apprenants et non décontextualisée.

2.4.4 Caractéristiques d'un texte

Dans la société d'aujourd'hui, la lecture et l'écrit sont fondamentaux, car ils sont considérés comme des formes privilégiées de la communication et de l'intercompréhension. En ce qui concerne l'écrit, on sait que son acquisition est une condition de tout apprentissage futur, qui peut conduire à l'échec et par conséquent à la démotivation, ou encore à l'abandon scolaire. En outre, à l'écrit, les enseignants accordent une grande importance aux fautes d'orthographe et de grammaire, mais en fait les difficultés d'une autre nature s'avèrent être plus préoccupantes parce qu'elles sont plus difficiles à corriger. Il s'agit du manque de cohérence et de cohésion textuelle, entre autres.

- **La cohérence textuelle**

Écrire un texte ne consiste pas à créer un assemblage de phrases, c'est une construction dans laquelle les différents éléments du texte prennent appui les uns sur les autres tout en faisant progresser l'ensemble pour former une unité communicative destinée à être interprétée et comprise par un destinataire. D'après Bronckart (1996), dans ce cadre, le texte sera reconnu comme tel s'il produit sur son destinataire un effet de cohérence. Celle-ci est définie comme suit.

« La cohérence n'est pas liée à l'occurrence de tels ou tels relateurs linguistiques. La reconnaissance de ce qui rend un discours cohérent implique non seulement l'interprétation

⁹ Moirand souligne ici qu'il faut prendre en compte l'influence du référent (« de quoi » ou « de qui » parle le texte), du lieu où l'on écrit, et du moment où l'on prend la parole, sur la forme linguistique du document.

des éventuelles marques de cohésion qu'il comporte mais encore, et beaucoup plus fondamentalement, la mise en œuvre d'opérations inférentielles et, singulièrement d'inférences de liaison, portant conjointement sur le contenu du donné discursif, la situation dans laquelle il est communiqué et les connaissances d'arrière-plan des sujets. La cohérence loin d'être un trait du discours apparaît plutôt comme une sorte de forme a priori de sa réception, comme un principe général gouvernant son interprétation » (Charolles, 1995 : 9-10).

La cohérence est responsable du sens du texte et précise les critères d'organisation que s'impose tout scripteur, car tout texte, en production, demande un travail de construction de sa structure. En effet, pour construire son texte et lui donner une cohérence, le scripteur fait appel à plusieurs facteurs se rapportant tant aux aspects formels qu'aux relations syntaxiques, sémantiques, et aux relations entre le texte et les éléments qui l'entourent. La cohérence du texte résulte de l'articulation de ces différents éléments, c'est-à-dire du contenu et de la forme en vue de permettre au lecteur de se forger une représentation mentale cohérente.

Les recherches sur la notion de cohérence textuelle sont très diversifiées et très hétérogènes (Garcia-Debanç, 1989 : 24-25). Charolles (1978) rappelle que pour un certain nombre de grammairiens du texte la cohérence d'un énoncé repose sur deux niveaux d'organisation textuelle, qu'ils qualifient de macrostructurel et de microstructurel.

- Au niveau microstructurel ou local, la question porte exclusivement sur les rapports de cohérence qui s'établissent ou non entre les phrases (successivement ordonnées) de la séquence ;
- Au niveau macrostructurel ou global, la question porte par contre sur les relations qui s'établissent entre les séquences consécutives.

La cohérence peut, d'une part, porter sur les liens et les rapports qu'entretiennent les phrases les unes avec les autres dans un discours ou énoncé textuel. Il s'agit par exemple dans le cas de deux phrases P1 et P2 produites dans une situation de communication donnée de voir si P2 se rattache ou non à P1. Le rattachement des deux phrases peut se faire par le biais de connecteurs, d'anaphores, entre autres. D'autre part, la cohérence se manifeste aussi dans la progression des idées, la relation entre les séquences d'un texte. Elle signifie que les séquences doivent se suivre logiquement l'une à l'autre pour que le message en résulte clairement. La cohérence d'un énoncé se joue donc sur ces deux niveaux car un texte peut fort bien être microstructurellement cohérent sans l'être macrostructurellement.

Adam (2011), dans une étude consistant à analyser des textes, retient quatre catégories transphrastiques spécifiques : la « classe textuelle des connecteurs » qu'il définit par

opposition à celle des « conjonctions de coordination » ; les « constructions détachées » (relatives, parenthèses, incises explicatives, etc.) périphériques des unités syntaxiques principales ; les différentes « progressions thématiques » toujours combinées dans les textes ; la « segmentation graphique » des unités textuelles. Également, Gernsbacher (1990) a, dans son modèle de compréhension, mis en évidence cinq relations de cohérence : référentielle (de qui et de quoi parle le texte ?), temporelle (quand ont lieu les événements dont on parle ?), spatiale (où ces événements ont-ils lieu ?), causale (pourquoi ces événements ont-ils lieu ?) et structurale (par quelle forme linguistique les événements sont-ils décrits dans le texte ?). Selon Chuy & Rondelli (2010), d'autres niveaux contribuant à la construction de la cohérence ont été aussi reconnus dans la littérature (Bronckart 1996 ; Graesser et al. 2003 ; Sperber & Wilson 1989) : celui du type de texte et celui de la communication. Le premier niveau reflète la catégorie à laquelle le texte appartient (narrative, argumentative, descriptive, entre autres) et définit la structure textuelle. Chaque catégorie obéit à une organisation textuelle spécifique que doit en principe suivre le scripteur. Lorsqu'un déséquilibre entre les deux est repéré, des problèmes de cohérence apparaissent du point de vue du lecteur. Quant au niveau de la communication, il correspond au contexte pragmatique dans lequel le texte a été produit.

Les recherches sur la linguistique textuelle montrent que de plus en plus d'auteurs établissent une relation entre la cohérence textuelle et les genres et les types de texte, mais également considèrent ceux-ci comme des outils au service du lecteur et du scripteur (Mangenot, 1998). Schneuwly (1994 : 161-162) cité par Mangenot (1998) définit le genre "un outil sémiotique complexe, c'est-à-dire une forme langagière prescriptive qui permet à la fois la production et la compréhension de textes. Il identifie aussi des genres seconds qui se caractérisent à la fois par leur cohésion, leur "clôture interne" et par la nécessité d'un contrôle de la production à l'aide d'un certain métalangage. Quant aux types de texte, il les définit comme "des constructions ontogénétiques nécessaires à l'autonomisation des divers niveaux de fonctionnement, et plus généralement, du passage des genres premiers aux genres seconds. Les typologies textuelles apparaissent ainsi comme des outils complémentaires des genres, outils permettant "une maîtrise plus consciente des genres.

Ainsi, pour bien écrire un texte, il ne suffit pas uniquement de connaître du vocabulaire et les règles de grammaire. Cela implique pour le scripteur d'acquérir des savoir-faire scripturaux ou encore ce que Vigner (1982) appelle compétence textuelle du scripteur. Comme le souligne Mangenot (2000 : 189), un apprentissage de la production écrite qui négligerait tout

ce qui relève de la linguistique textuelle n'aurait aucune chance d'aboutir à des textes bien formés. Les activités proposées aux apprenants doivent prendre en compte des notions aussi fondamentales que la cohérence, la cohésion, les choix énonciatifs, les typologies textuelles, la pragmatique. Pour cela, il faut d'abord proposer aux apprenants des lectures de textes leur permettant de s'approprier des modèles textuels étrangers, avancent (Peytard & Moirand, 1992)Peytard et Moirand (1992).

• La cohésion du texte

Distincte de la notion de cohérence de texte avec laquelle elle est souvent confondue, la cohésion renvoie aux fonctionnements internes (syntaxique, lexical, etc.) et aux organisations propres des textes, comme le souligne J.-M. Adam (1999).

« L'étude de la cohérence engage des hypothèses pragmatiques sur la visée du texte liées à sa pertinence situationnelle, alors que la cohésion, elle, est plutôt attentive à la progression thématique et aux marques d'organisation du texte. Ces marques de cohésion sont autant d'indices d'une cohérence à construire par la compréhension et l'interprétation des textes »
(p.76)

La cohésion textuelle tout autant que la cohérence donne au texte une certaine régularité et linéarité, assurant ainsi sa bonne compréhension par le lecteur. Elle s'établit au niveau linguistique du texte, c'est-à-dire, tout ce qui a trait aux manifestations grammaticales, à l'organisation des contenus à transmettre, aux assemblages et enchaînements des phrases, etc. De nombreux linguistes se sont attachés à décrire ces phénomènes anaphoriques (Charolles, 1989). Favart & Chanquoy (2007) identifient parmi les outils linguistiques assurant la cohésion textuelle, trois systèmes de marques qui ont un rôle privilégié : les marques de référence, les connecteurs et la ponctuation.

Pour ce qui est des marques de référence (co-référence ou diaphores), ce sont des procédures anaphoriques permettant les reprises ou substitutions nominales avec déterminant défini, les anaphores et les pronominalisations. Quant aux connecteurs (ou articulateurs), il s'agit des connecteurs chronologiques (puis, après, ensuite, etc.), temporels (soudain, tout à coup), de but (pour, afin que, etc.), causaux (car, parce que, etc.), concessifs, de conséquence, argumentatifs, entre autres. Ils sont très diversifiés et spécifiques aux relations sémantiques propres à chaque type de texte. Chiss & David (2011) les répartissent en deux sous-classes qui correspondent à des fonctions de structuration et d'organisation différentes. La première catégorie regroupe des unités comme :

- des conjonctions de coordination (essentiellement *et*) et de subordination (pendant *que, quand, lorsque...*) ;
- des adverbes (*puis, ensuite, soudain...*) ; des locutions (*tout à coup, par la suite...*) ; des syntagmes nominaux correspondant à des expressions plus ou moins figées (aux *environs de, à la tombée du jour...*) et/ou conventionnelles (le *15 mars dernier, à midi et demi...*) ;

Elles ont une valeur chronologique et organisent les textes dans leur temporalité. Par opposition, la seconde sous-classe regroupe des connecteurs non-temporels que les grammaires classiques distinguent ainsi :

- des conjonctions de coordination (*mais, car, donc...*) et de subordination (*comme, puisque, de sorte que, bien que...*) ;
- des adverbes (*pourtant, cependant, ainsi, aussi...*) ; des locutions (*en effet, par contre, c'est-à-dire...*) ; des syntagmes prépositionnels (*à l'opposé, dans cette perspective, en l'occurrence...*).

Pour ce qui est de la ponctuation, elle se manifeste par les points, les virgules, les points virgules, entre autres.

Du côté du lecteur, les marques de cohésion permettent au destinataire d'assurer un découpage ou une mise en relation des segments textuels en adéquation avec la hiérarchie de la représentation du contenu à transmettre. Pour Bouchard (2002 : 66), elles constituent des instructions pour le lecteur, des facilitateurs d'inférence, permettant de le guider vers l'interprétation désirée. Dans certains discours spécialisés, considérés isolément dans leur bonne forme, elles deviennent même de purs outils logiques indiquant, avec des contraintes d'emploi strictes, les étapes d'un raisonnement, les moments d'une démonstration mathématique par exemple. Fayol (1997), pour sa part, relève deux aspects dans la cohésion : un aspect « intégration » et un aspect « segmentation ». Il y a un aspect intégration dans la mesure où, pour qu'une suite de propositions forme un texte, il faut que celles-ci soient mises en relation et intégrées dans les unités hiérarchiquement organisées (telles les séquences) qui composent le texte. Il y a un aspect segmentation dans la mesure où, pour que le texte apparaisse comme un objet langagier structuré, il faut que les unités qui le composent, à tous niveaux (propositions, séquences et macro - séquences), soient repérables : il faut que le texte soit segmenté.

Les marques de cohésion jouent donc des rôles déterminants dans l'énoncé textuel en reliant ou séparant les constituants textuels. Elles facilitent aussi l'intégration des informations, structurent le texte et contribuent à sa progression.

• La progression textuelle

Comme le précise Charolles (1989a : 54-76), quatre méta-règles entrent dans la composition d'un texte, quel qu'il soit, afin d'en assurer l'interprétabilité et la compréhension :

- Répétition : « Pour qu'un texte soit [...] cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte ».
- Progression : « Pour qu'un texte soit [...] cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé ».
- Non-contradiction : « Pour qu'un texte soit [...] cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence ».
- Relation : « Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde soient reliés »

L'auteur synthétise ainsi des éléments constitutifs du texte, mais intéressons-nous à la deuxième méta-règle en particulier. Un texte repose sur une certaine homogénéité thématique, donc avec un minimum de répétition des informations qui le constituent. Ces répétitions peuvent se manifester par des pronominalisations (anaphores, cataphores), les référentiations déictiques contextuelles, les définitivations, les reprises d'inférence, entre autres. Un texte, qu'il s'agisse d'un récit, d'une description ou d'une recette culinaire, parle en principe de quelque chose ou traite d'un sujet quelconque, et on doit pouvoir retrouver le thème traité tout au long du texte. De plus, il doit montrer une progression dans les informations qui le constituent, c'est-à-dire qu'il doit comporter dans son développement des éléments apportant une information nouvelle.

La notion de progression textuelle est, tout comme la cohérence et la cohésion, importante à être enseignée aux apprenants de L2, en ce qu'elle constitue un des facteurs permettant que le texte soit considéré comme un ensemble complet, organisé et cohérent d'énoncé. La construction et la compréhension du sens d'un texte ne reposent pas uniquement sur le liage d'éléments ou d'informations, elles requièrent des savoirs qui vont au-delà de la simple décodification des mots. Koch (2002) adopte une conception interactive de la langue et

défend que la compréhension textuelle soit « *une activité interactive très complexe de production de sens* » (p.17). Dans cette perspective, le texte est considéré comme un espace d'interaction. L'activité de construction de sens est réalisée à partir de l'activation des connaissances de la langue, de la façon d'organiser le texte et aussi de l'association des connaissances accumulées.

Le fait de savoir comment le texte est organisé, de connaître les fonctions des éléments cohésifs et savoir les utiliser, associé aux connaissances du monde est ce qui contribuera à la construction et à la compréhension de l'organisation textuelle. Celle-ci est déterminée par un jeu de mouvement d'avance et de recul que le scripteur exécute dans la rédaction de son texte, et que Koch (2002 : 121) qualifie de « progression textuelle ». Adam (2011) distingue deux grands types de progressions thématiques de base assurant les enchaînements d'énoncés minimaux : la progression à thème constant, d'une part, et la progression par thématisation linéaire, d'autre part. Ces deux structures de progression sont généralement combinées dans la réalité des textes. En se référant à la progression à thème constant, l'auteur avance que les séquences narratives ont tendance à adopter un dispositif dans lequel, pour maintenir la continuité du récit et l'identification des personnes ou personnages impliqués, le thème est repris, sous forme pronominal, en s'adjoignant différents rhèmes successifs. Dans la progression par thématisation linéaire, le rhème (Rh1) d'une première phrase devient le thème (Th2) de la seconde dont le rhème (Rh2) fournit, à son tour, le thème (Th3) de la suivante. Cette progression par thématisation linéaire est répertoriée dans la rhétorique sous le nom d'« anadiplose » ou de « concaténation » (Adam, 2011 : 76). Pour ce qui de la progression thématique combinée, comme son nom l'indique, elle mélange les deux modèles de base. En d'autres termes, les thèmes et les rhèmes sont enchâssés les uns les autres et aussi souvent répétés dans une séquence. Ce faisant, Adam (2002 : 78) conclut que « tout texte – et chacune des phrases qui le constituent – possède, d'une part, des éléments référentiels récurrents présumés *connus* (par le co [n] texte), qui assurent la cohésion de l'ensemble, et, d'autre part, des éléments posés comme *nouveaux*, porteurs de l'expansion et de la dynamique de la progression informationnelle ».

Plusieurs auteurs observent des problèmes de progression thématique dans les productions écrites en L2. Lors d'une étude sur la progression thématique dans la production écrite d'apprenants espagnols comme langue étrangère, Belmonte (1997) remarque plusieurs problèmes parmi lesquels l'utilisation abusive et constante de la progression de l'information, de thèmes qui contiennent des informations très générales, la rupture de la progression

thématique linéaire, l'utilisation incorrecte de rhèmes sans liens avec l'information principale. De plus, les textes analysés se présentent comme un ensemble d'informations et d'opinions sans développement. Pour ce qui est de la rupture de la progression thématique linéaire, les apprenants introduisent un argument dans le rhème sans le développer puis, ajoutent ensuite d'autres informations différentes. Ce sont les mêmes problèmes que les enseignants capverdiens de FLE rencontrent dans leur classe. Pour Belmonte (1997), il est important d'insister sur la nécessité de les détecter et de les traiter en classe de langue pour permettre aux apprenants de devenir de bons scripteurs.

2.4.5 L'activité de production écrite en LE

L'amélioration et le développement des compétences écrites des apprenants en LE impliquent la mobilisation et la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux. En général, pour construire un texte cohérent, le scripteur en LE quelque soit son niveau de langue doit d'une part avoir préalablement des compétences rédactionnelles et d'autre part maîtriser la langue. Autrement dit, les compétences rédactionnelles (savoir-faire) et la maîtrise des connaissances linguistiques (vocabulaire, orthographe, etc.) et des règles de fonctionnement de la langue (grammaire, syntaxe) déterminent l'activité d'écriture et le résultat du produit final.

Les psychologues cognitifs postulent que l'activité d'écriture est processus cognitif. Selon Fayol (2002), le scripteur active et articule un nombre important de stratégies et d'opérations qui lui permettent de déterminer le contenu du texte, de choisir des formes linguistiques adaptées, d'adapter son énoncé au destinataire et au contexte et de mettre en œuvre des activités de relecture et de correction du texte. Pour rédiger un texte, il peut s'appuyer sur ses connaissances antérieures, ce que Penloup (1999) appelle son « *Déjà là* », c'est-à-dire, les connaissances acquises en langue maternelle ou lors d'apprentissage d'une autre langue étrangère. Le « *déjà là* » joue un rôle important dans la mesure où il sert d'éléments de référence, de point de départ et de passerelle pour entrer dans la langue étrangère cible et facilite le transfert des compétences rédactionnelles en LE. C'est également à travers lui que le scripteur accède au domaine de l'écrit et qu'il construit son texte. Ainsi, pour Vigner (2012), « *apprendre à écrire en français, c'est donc apprendre à écrire autrement, en s'appuyant sur des compétences acquises ailleurs* » (p.20).

Si le « *déjà là* » est utile dans la rédaction d'un texte en L2, elle n'est pas suffisante. Écrire un texte requiert plusieurs compétences et savoirs de la part du scripteur pour faire face aux

nombreux problèmes qui pourraient surgir dans l'acte d'écriture. Pour Carvalho (2005), la rédaction d'un texte est un processus complexe qui nécessite la mobilisation de savoirs (procéduraux, stratégiques, déclaratifs, spécifiques liés à chaque type et genre de texte, entre autres) et de compétences générales. Le scripteur doit aussi être capable de faire un choix entre la pluralité des facteurs qui se présentent à lui, comme la pluralité des types et genres de texte, de processus rédactionnel, des contextes et du propre texte au niveau linguistique, entre autres, mais aussi d'analyser préalablement la situation de communication et, en fonction des données ainsi relevées, d'appliquer les règles de formation textuelles appropriées comme le souligne Vigner (1982).

Pour Hayes et Flower (1987), le scripteur n'écrit pas d'un seul coup, mais procède par avance et par recul afin de pouvoir corriger ce qu'il est en train d'écrire. Il pense puis écrit, s'arrête et se met à nouveau à penser et à écrire ou à corriger ce qu'il a déjà écrit. Produit de la pensée, l'écrit apparaît chez certains sujets comme un processus automatisé alors que chez d'autres, il se manifeste de façon très rudimentaire. Ce qui rend encore plus laborieuse et fastidieuse la mise en place des processus cognitifs et ardue la tâche du sujet car ceux-ci ne sont pas totalement acquis.

D'un autre côté, il est également important de tenir compte des compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, orthographiques, sémantiques, etc.) du scripteur. Pour que ces compétences rédactionnelles puissent être convenablement mises en œuvre, il importe pour le scripteur de disposer de ressources lexicales et syntaxiques relativement importantes, de ressources discursives conformes aux principes et usages rhétoriques en vigueur dans la LE (Vigner, 2012 : 20). Ainsi, l'activité d'écriture devient plus facile et moins exigeante cognitivement pour celui qui écrit. En outre, son texte est beaucoup plus élaboré et mieux structuré avec des phrases grammaticalement correctes, des mots orthographiquement bien écrits. Cela contribue également à donner au texte une certaine clarté et cohérence.

Il faut également préciser qu'écrire s'apprend aussi. On ne devient pas un bon scripteur du jour au lendemain surtout en LE. Pour Foucher (2010), seul un apprentissage par action permet de développer des savoirs procéduraux. L'auteure ajoute que si la sensibilisation à la grammaire des textes par la fréquentation de modèles de textes en langue étrangère (LE) peut être utile, elle est cependant loin d'être suffisante pour développer la capacité scripturale des apprenants. Elle propose ainsi la mise en place de facilitations procédurales (cf. notamment Mangenot, 2000) ou de médiation (Legros & Crinon, 2002) lors de l'acte d'écriture. Ces facilitations procédurales peuvent être fournies par des logiciels d'incitation à l'écriture, par

des traducteurs, des dictionnaires électroniques ou autres outils d'aide à la rédaction comme les concordanciers (Schaeffer-Lacroix 2009), et aussi, porter sur les contenus (aide pour trouver des idées), la révision des textes, etc.

Garcia-Debanc (2012 : 122) assure, pour sa part, qu'écrire consiste à réécrire. En effet, la réécriture permet d'améliorer et de développer les compétences rédactionnelles des apprenants en LE, de faciliter l'acquisition d'automatismes, de fixer certaines structures syntaxiques, entre autres. C'est à travers la réécriture que l'apprenant matérialise ses acquis, se corrige et se perfectionne. Dans une même optique, Cuq & Gruca (2005 : 187) préconisent la mise en place dans les unités didactiques d'un apprentissage systématique et progressif de l'écrit non seulement pour assurer une appropriation plus étalée dans le temps, mais aussi pour donner des outils fondamentaux à l'apprenant. Le tort des didacticiens est, selon ces auteurs, de croire que la production de texte n'est possible qu'une fois les compétences de bas niveau maîtrisées. Ils suggèrent l'enseignement de la production de texte dans sa globalité, l'instauration d'une progression et la mise en place de divers facteurs facilitant la pratique de l'écrit comme l'apprentissage collaboratif de l'écrit, l'articulation lecture - écriture, l'explication des paramètres généraux de la production ou de l'exposé précis et succinct d'une des règles dans la consigne, l'écriture de différents types de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs, explicatifs, informatifs), l'écriture créative, entre autres. Pour ce qui est l'écriture créative, Perdriault (2012) considère qu'elle est un moyen pour permettre aux apprenants en particulier souvent lents face à l'écrit, en échec scolaire ou qui vivent avec un sentiment de honte, voire d'humiliation de reprendre confiance en leur capacité et de retrouver le pouvoir de dire et le plaisir d'écrire. Aujourd'hui, de plus en plus d'enseignants associent les outils technologiques aux pratiques de l'écrit en classe de LE.

2.4.6 L'écrit avec les outils technologiques

Les outils technologiques offrent, rappelons – le, un potentiel énorme pour l'enseignement et l'apprentissage en LE : ils contribuent à modifier tant les processus que les situations d'écriture (Mangenot, 2012), proposent toute sorte d'aide aux apprenants (vocabulaire, lecture variée et diversifiée, correction, etc.) et augmentent surtout leur capacité rédactionnelle.

2.4.6.1 Impacts des outils technologiques sur l'écrit en LE.

Dans la littérature se référant à l'usage des outils technologiques dans l'écrit en LE, il est généralement reconnu qu'ils amènent chez les élèves des progrès dans l'apprentissage de la production de texte. En parlant du traitement de texte, Crinon (2002) avance qu'il permet aux élèves, et en particulier les moins habiles, une meilleure mise en forme de leur texte, les aide aussi à le réviser et à le réécrire, ainsi que le scripteur peut également modifier plus facilement ce qu'il écrit et l'améliorer grâce aux multiples fonctionnalités présentes dans cet outil. À cela, l'auteur ajoute que l'utilisation du traitement de texte modifie l'attitude des élèves en relation à la production écrite et augmente leur motivation, qui se traduit par l'écriture de textes plus longs. Caillot-Gary et Glykos (1993), suite à un travail conduit pendant plusieurs mois sur des élèves de cinquième, ont une idée partagée des effets de l'outil de traitement de texte. Ils constatent des effets peu spectaculaires sur les productions, observent par contre un changement dans la façon de travailler des élèves. Ceux-ci coopèrent plus dès lors que le manque d'équipement les oblige à travailler à plusieurs sur un même ordinateur. La discussion sur les textes à l'intérieur des groupes de travail semble avoir surtout bénéficié aux élèves les plus faibles.

En revanche, pour une plus grande efficacité de l'outil et de son usage par les élèves, des médiations humaines sont nécessaires comme le propose Linard (1996) citée par Crinon pour qui, il faudrait ajouter des médiateurs humains aux médiatisateurs techniques. Pour Mangenot (2012), certaine version plus moderne d'outils de traitement de texte comme *Daedalus Integrated Writing Environment*¹⁰ ou *Gammes d'écriture*¹¹ tente de combler ce déficit en y intégrant par exemple des correcteurs syntaxiques pour aider à la révision de texte, des messages pour relancer le scripteur durant la phase de planification, une bibliothèque de textes, des exercices, entre autres. L'objectif est de fournir aux élèves une variété de textes souvent de référence (authentique) pour les amener à lire et à découvrir, voire assimiler, certains fonctionnements typique du texte écrit comme le postulent Peytard et Moirand (1992 : 51) cités par Mangenot (2012).

« Il serait vain d'essayer de faire produire des textes avant d'en avoir donné à lire de semblables dans la langue qu'on apprend, parce que l'exercice implique une appropriation préalable des modèles textuels "étrangers" » (p.110).

¹⁰ Conçu aux Etats-Unis, il propose des aides à la recherche d'idées par incitation et intègre aussi un module InterChange, permettant aux apprenants travaillant sur un même réseau d'ordinateurs de communiquer par écrit en temps réel (clavardage).

¹¹ Version française modifiée et récente d'un environnement italien.

En effet, demander aux apprenants de produire par exemple un texte descriptif sans l'avoir préalablement étudié en classe avec les apprenants, c'est comme envoyer un soldat au front sans fusil ou sans balles. Il est complètement démuni face à une telle situation. L'avantage de ces nouveaux environnements d'écriture est qu'ils offrent aux enseignants et aux apprenants une mine d'exercices et de supports à des situations d'apprentissage (textes didactisés, authentiques, documents audio, images, dessins, illustrations, etc.) leur permettant de réaliser des activités pédagogiques en classe.

Les outils technologiques permettent donc de modifier tant les processus que les situations d'écriture (Mangenot, op. cité). L'apprenant scripteur tient à portée de main une palette d'outils intégrés (dictionnaire, correcteurs orthographiques, précis grammatical, exercices autocorrectifs, entre autres) dans laquelle il peut puiser pour l'aider à écrire un texte. D'autre part, certains de ces outils rendent l'écrit plus interactif en ce qu'ils permettent au scripteur de socialiser ce qu'il écrit, de recevoir aussi des messages et des feedback sur son texte, et ainsi de sentir moins seul comme c'est souvent le cas dans la production écrite. Enfin, ils contribuent également à diminuer l'insécurité scripturale des apprenants, mais aussi à affiner les compétences de ceux qui maîtrisent mal l'écrit.

2.4.6.2 Caractéristiques de l'écriture numérique

Avec les technologies de l'information et de la communication (TIC), surgissent de nouvelles formes d'écriture chez les utilisateurs de ces outils que Marcoccia (2012) rassemble dans deux types : conversationnel et contextuel.

«De nombreuses caractéristiques de l'écriture numérique en situation d'échange relèvent de la conversationalisation, dans la mesure où elles contribuent à l'importation du registre et des spécificités de la conversation ordinaire face à face dans un autre type d'échange discursif. De la même manière, on verra que de nombreuses spécificités de ces écrits numériques peuvent être analysées comme des procédés de contextualisation, c'est-à-dire des activités par lesquelles les internautes rendent accessibles et pertinents divers aspects du contexte d'énonciation (normalement inaccessible en situation de communication en ligne), pour permettre l'interprétation de leur message» (p.92).

Dans les écrits numériques, on observe un certain rapprochement entre l'écrit et la conversation ordinaire. Autrement dit, les textes, les messages ou les échanges entre internautes reposent plus sur des caractéristiques orales qu'écrites. Cela peut s'expliquer par le fait que, d'une part, les internautes tentent de faire ou simulent la conversation ordinaire

face à face et d'autre part, leurs énoncés constituent une sorte d'hybridation, un nouveau registre qui comporte à la fois des traits de l'oral et de l'écrit (Marcoccia, op.cit.). Plus spécifiquement, il s'agit de l'utilisation de smileys, de majuscules pour simuler l'emphase (Marcoccia, 2000), de l'allongement ou de la répétition de caractères pour simuler des effets de prononciation (Panckhurst, 2006, cité par Marcoccia, op.cit.), de la représentation de vacalisations, comme « Hmmm », d'émoticônes, d'abréviations, de marques de familiarité, de marqueurs phatiques, entre autres. Ces éléments constituent également ce que Marcoccia (op. cit.) appelle la contextualisation, qui est un processus par lequel les scripteurs apportent dans leur message des indices (ou signaux) rendant accessibles certains éléments du contexte, linguistique ou situationnel. Ce qui permet aussi de donner des informations sur l'état psychologique du scripteur et son identité.

En dehors de ces caractéristiques mentionnées précédemment, l'écriture numérique se distingue aussi par son caractère interactif. Rouis (2003) souligne deux types d'interactivité :

- une interactivité de "structure" appelée hypertexte qui permet de relier différents textes par des liens dans ou hors de toute structure linéaire ou hiérarchique ;
- une interactivité de "surface" appelée hypermédia qui permet de juxtaposer dans un même document des données de différentes natures sémiotiques : texte, son, image et vidéo.

Les écrits numériques se signalent par la présence de liens hypertextes qui permettent au lecteur d'accéder à des documents textuels, sonores, audiovisuels. Ces procédés facilitent la lecture et la compréhension du message envoyé par le scripteur, mais aussi offrent au lecteur une multiplicité et une liberté dans ses parcours, ses déplacements n'étant plus limités par la linéarité du texte matérialisée par un début et une fin, affirme Rouis (op. cit.).

De plus en plus d'écoles s'intéressent aujourd'hui à l'écriture numérique, malgré les inquiétudes des enseignants quant aux risques d'interférence entre l'écriture numérique et l'écriture scolaire. Musset (2011) avance qu'il est possible d'utiliser l'écriture numérique comme support dans l'apprentissage de la production écrite à condition de la considérer comme une variante du français standard et non pas comme une forme déviante. Les caractéristiques de l'écriture numérique peuvent être utilisées pour faire réfléchir les élèves aux écarts morphosyntaxiques entre le français standard et sa variante électronique, mais aussi pour amener les élèves surtout ceux qui sont en "situation d'insécurité linguistique forte" à s'engager dans le dialogue grâce à l'écrit.

Conclusion

Nous avons, dans ce chapitre, exposé quelques concepts théoriques permettant de cadrer et de comprendre certains aspects liés à la mise en place du dispositif et à la démarche adoptée. Parmi les concepts, nous avons retenu principalement le socioconstructivisme, l'apprentissage collaboratif, la communication médiée par ordinateur, l'écrit. Ainsi, nous avons vu que les connaissances sont construites à travers les interactions sociales et aussi par l'entremise des outils technologiques. La collaboration est une démarche facilitant celles-ci. Elle exige de l'engagement, de la participation, des échanges et la coordination et cohésion du groupe. Bien qu'elle ressemble avec l'apprentissage coopératif, elle s'en distingue. Pour ce qui est de la communication médiée par ordinateur, nous avons exposé les outils synchrones et asynchrones en mettant en évidence les points faibles et forts de chacun des deux modalités. Enfin, nous avons également abordé quelques aspects liés à la problématique de l'écrit en didactique des langues, à la mise en œuvre d'un texte et aussi l'écrit numérique. En outre, les concepts retenus ici nous ont permis d'explicitier notre réflexion et notre démarche pédagogique.

Chapitre 3 : Présentation du dispositif hybride capverdien

Introduction

Le changement de paradigme, entrepris depuis quelques années visant du point de vue pragmatique à renforcer la qualité de l'enseignement et de la formation des enseignants sur le plan pédagogique et à constituer un système intégré au Cap-Vert, a permis d'expérimenter différents modèles, parmi lesquels la formation à distance. C'est dans ce cadre que nous avons mis en place un dispositif permettant de travailler à distance et en présentiel, l'objectif étant d'offrir aux étudiants un nouveau cadre d'apprentissage qui prend en compte leur intérêt, mais aussi de les motiver, de leur permettre de travailler de manière collaborative et de stimuler leur autonomie.

Plusieurs questions ont guidé la mise en place du dispositif : pour qui, pour quels objectifs, et pour quelle finalité est-il conçu ? Est-il faisable ? Dans quelles conditions ? Et quels sont les moyens dont on dispose ?

Pour commencer, nous allons d'abord voir qui sont les participants et quel est leur profil. Puis, nous nous évoquerons le dispositif, c'est-à-dire le lieu, le type et la durée de la formation, les tâches proposées aux apprenants, le scénario et les objectifs d'apprentissage. Ensuite, nous insisterons sur les ressources d'apprentissage et les outils mis à la disposition des apprenants. Finalement, nous nous pencherons sur le déroulement de l'expérimentation.

3.1 Les participants

Les participants à l'expérimentation du dispositif de formation hybride étaient d'une part les étudiants de première année, en Langues, Littératures et Cultures (LLC) – option « cursus de

formation pour l'enseignement du français et le tourisme » inscrits en 2009/2010 à l'université publique du Cap-Vert, notamment dans les pôles de Praia et de Mindelo. Pour y être inscrits, les candidats devaient passer, en français, un examen d'entrée sur table de niveau B1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) lequel correspondait normalement au profil d'entrée exigé par l'université du Cap-Vert pour tous les cursus de formation en langue étrangère. Outre les résultats du test d'entrée, la moyenne générale obtenue à la fin de l'enseignement secondaire était également prise en compte dans l'attribution finale de la note au candidat. Les deux critères avaient le même pourcentage, c'est-à-dire chacun 50%. Il faut mentionner qu'en raison d'un nombre insuffisant d'étudiants en tourisme, seule l'option « enseignement du français » avait été maintenue et les étudiants inscrits en tourisme avaient été intégrés à cette formation.

Au départ, tous les étudiants du cursus de formation pour l'enseignement du français et le tourisme dans les deux pôles étaient censés participer à l'expérimentation. Ils étaient au total 51 étudiants parmi lesquels 30 étaient inscrits au pôle de Praia et 21 au pôle de Mindelo. L'objectif initial était de regrouper des étudiants qui étudiaient sur deux sites distants en vue de les faire travailler ensemble sur des tâches collaboratives. C'était le seul moyen pour éviter de proposer le même projet comme cela est fréquent au Cap-Vert. En effet, tout projet éducatif ou autre doit nécessairement être réalisé dans les deux sites pour des questions d'équité.

Sur les 51 étudiants qui étaient prévus au départ, 30 seulement ont accepté de participer à l'expérimentation. Ils étaient 24 à Praia et 6 à Mindelo. En ce qui concerne le groupe de Praia, certains étaient originaires d'autres îles comme Santo Antão et surtout Fogo. Quant à la faible adhésion des étudiants de Mindelo au projet, elle pouvait être due à plusieurs facteurs que ne saurions expliquer objectivement. Notons tout de même que les rivalités régionales entre les deux principales villes du Cap-Vert constituent des facteurs de blocage dans le système éducatif capverdien.

De surcroît, dans ce groupe de 30 étudiants, les femmes étaient beaucoup plus représentées avec 24 personnes alors que les hommes étaient au nombre de 6. C'était un groupe relativement jeune avec une moyenne d'âge de 22 ans et un grand nombre d'entre eux venait de terminer les études secondaires. Quatre autres étaient des fonctionnaires en congés de formation : une enseignante du primaire, une fonctionnaire de l'administration publique, un enseignant et un militaire gradé.

Bien que le profil d'entrée fixé par l'université soit le B1 du CECRL pour les candidats aux cursus de formation en langue, c'est le niveau A2 du CECRL qui avait été retenu par le collectif des enseignants de français comme véritable niveau des étudiants et ainsi mieux débiter cette nouvelle année universitaire. Ce choix était surtout déterminé par les mauvais résultats obtenus par les étudiants aux épreuves écrites de français lors des examens d'entrée sur table. Mais, il faut aussi noter que cette classification sur l'échelle de compétences du CECRL était subjective et approximative, car le parcours de ces étudiants et le contact avec le français étaient très différents suivant les personnes : certains s'exprimaient mieux à l'oral qu'à l'écrit, d'autres avaient déjà vécu en France ou encore passé le Dalf C1 du CECRL à l'Institut français du Cap-Vert (IFCV). La diversité du groupe tenait aussi au fait que le nombre d'années d'apprentissage du français était très varié, de 2 à 3 ans pour certains, 6 ans pour d'autres. Quelques-uns n'avaient jamais fait de français au lycée et étaient donc de vrais débutants. Ces derniers ont simplement été inscrits dans la formation de français par le service administratif de l'université sans le consentement des enseignants des français, sous prétexte qu'il n'y avait plus de places dans les autres formations.

Par ailleurs, il convient également de préciser que dans le groupe d'étudiants ayant participé à l'expérimentation, il y avait des étudiants inscrits en tourisme. Même s'ils considéraient le français comme étant important et indispensable dans leur vie professionnelle future, devenir enseignant de français n'était pas leur objectif. La priorité pour eux était de travailler dans le secteur du tourisme. Il était donc difficile de bâtir un programme qui puisse satisfaire les attentes et correspondre aux objectifs des étudiants.

Malgré cette difficulté, un compromis avait été trouvé afin de ne pas trop léser ces étudiants et de pouvoir les maintenir dans la formation. Il consistait à élaborer un programme de français adapté au CECRL et qui prenait en compte les besoins des deux groupes. Autrement dit, le programme en question contenait aussi des thématiques proches du domaine du tourisme pour éviter un certain désintérêt chez les étudiants, mais le modèle de formation qui était préconisé par les enseignants de français pour ces étudiants était le FLE. Les cours insistaient sur le développement des compétences de réception/compréhension, de production orale et écrite, l'objectif étant de faire participer les étudiants aux activités en leur proposant des tâches le plus proche possible de leur environnement immédiat et de leur réalité afin qu'ils soient mieux préparés à la vie professionnelle et capables de s'exprimer correctement à l'oral et à l'écrit dans des situations hors de la classe. C'était d'ailleurs dans cette optique que nous avons élaboré les tâches destinées aux étudiants ayant participé à l'expérimentation.

Pour ce qui concerne les enseignants qui ont encadré l'expérimentation du dispositif, ils étaient deux. L'un enseignait la discipline de compréhension et de production écrite au pôle Mindelo. Il s'intéressait également aux Tice même s'il n'avait pas de formation dans ce domaine. C'est aussi une des raisons pour lesquelles il avait accepté de prendre part au projet et d'être un des tuteurs. Son rôle avait été crucial dans le dispositif en assurant le suivi et l'accompagnement des étudiants pendant les sessions présentielles à Mindelo. L'autre enseignant (moi-même) était qui était fixé à Praia assurait, quant à lui, les sessions présentielles et à distance à travers le dispositif dont nous évoquerons les caractéristiques dans la partie suivante.

3.2 Caractéristiques du dispositif hybride capverdien

Le dispositif est un terme très polysémique qui s'applique à beaucoup de domaines : technique, militaire, médical, juridique, pédagogique et de formation. Mais dans le cadre de ce travail, nous nous limiterons essentiellement au domaine de la formation. Il sera donc question dans un premier temps de le définir puis, dans un second temps de présenter les caractéristiques du dispositif capverdien.

3.2.1 Définitions du terme dispositif

Lorsque l'on se demande ce qu'est un dispositif, la question est à priori assez simple. Mais en réalité, il n'est pas si évident d'y répondre tant les réponses sont nombreuses et variées. Dans le dictionnaire français en ligne du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (Cntrl), le dispositif est par extension un « *ensemble d'éléments agencés en vue d'un but précis* ». C'est une définition vaste qui peut être adaptée à tous les contextes comme à tout système de formation. En revanche, Bernard (1999) propose une acception plus prudente en mettant évidence la dimension formative et le caractère flexible du dispositif.

« Le dispositif est un construit d'éléments en fonction des demandes, des situations, des contextes pour une action de formation donnée dans un contexte d'organisation(s) et d'institutions(s) » (p. 263).

Dans la même logique que l'auteur mentionné précédemment, Pothier (2003) souligne également pour sa part l'idée d'ensemble construit, organisé autour d'un public et d'objectifs d'apprentissage. En ce sens, elle considère le dispositif comme étant:

« Un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou apprentissage, incluant moyen ou support, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers. Les buts d'un dispositif sont de répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (utilisation des TICE) et des modalités (travail personnel, tutorat, séance en groupe) » (p. 81)

Ce qui est important toutefois dans le dispositif est moins l'objet en soi que l'objectif pédagogique remarque l'auteure. Il présente l'avantage de mettre en pratique de manière intentionnelle des idées, des stratégies et même des théories dans le seul objectif de remédier à un problème, d'innover ou d'obtenir un résultat. En somme, le dispositif est au service d'un objectif, mais aussi le moyen par lequel cet objectif sera atteint. Il est donc conçu pour autrui. Avec le développement du numérique et de l'Internet, le dispositif, tel qu'il est envisagé par Demaizière (2008 : 157), comme tout système de formation tend aujourd'hui à se singulariser en introduisant par exemple la distance dans l'apprentissage en présentiel et vice versa. Selon Hugues & Charlier (1999), ce nouveau type de dispositif est flexible et capable de modifier les modalités d'enseignement et /ou d'apprentissage. Il combine le plus souvent le présentiel et la distance à travers l'outil technologique, dans le seul objectif de faciliter l'appropriation des connaissances par les apprenants. Cela dit, Charlier, Deschryver, & Peraya (2006) le définissent comme :

« articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique » (p. 474).

Ce nouveau type de dispositif se distingue par sa forme hybride caractérisée par une « *double modalité présentielle et distantielle* » Nissen (2006 : 45) et par sa pratique innovante différente par rapport aux pratiques anciennes. En effet, l'hybridation fait émerger une nouvelle organisation qui implique une réorganisation des méthodes et des méthodologies, une adaptation de l'enseignant et de l'apprenant confrontés à la redéfinition de l'espace spatio-temporel de la formation, des rôles de chacun et des rapports enseignement et apprentissage. L'enseignant est moins sous le feu des projecteurs, il est moins impliqué que l'apprenant à qui il est attribué plus de responsabilités qu'avant. Ce dernier est acteur de son

apprentissage, organise, planifie, gère et exécute les activités selon son rythme, mais aussi participe à l'apprentissage de ses pairs.

Comme nous pouvons le voir à travers ces quelques définitions, les acceptions du terme dispositif sont encore très variées, ce qui, selon Demaizière (2008) est dû à un manque de perspective unificatrice autour de ce terme. Mais, il faut noter que la plupart des définitions vont dans le sens donné par Charlier et al., (2006). Ainsi, nous pouvons retenir que le dispositif est pensé et monté pour une seule visée pédagogique, à savoir l'accompagnement de l'apprentissage de l'apprenant et sa transformation.

Pour notre part, nous avons mis en place un dispositif qui s'inscrivait dans cette mouvance moderne où la plupart des dispositifs d'apprentissage médiatisés présentent une certaine hybridité. C'était un dispositif de formation qui était conçu avec le soutien de la plateforme *Moodle* en vue de cibler un certain type d'apprentissage et d'accompagner les apprenants.

3.2.2 Présentation du dispositif capverdien et scénario d'apprentissage

De nouvelles pratiques qui ont recours aux dispositifs sont expérimentées un peu partout dans l'objectif d'innover, de motiver, d'individualiser et d'autonomiser l'apprentissage des apprenants ainsi que d'accompagner ces derniers etc. Le dispositif que nous avons mis en place s'inscrivait également dans cette logique. Mais, comment se présentait-il? Où et quand il a été mis en place ? Quel scénario y avait été développé ? Et pour quels objectifs ?

3.2.2.1 Organisation de la formation

Cette partie met en évidence la dimension pédagogique de la formation. Elle insiste sur les types, la modalité et les objectifs d'apprentissage de même que sur les tâches et le scénario pédagogique.

3.2.2.1.1 Type et durée

Le dispositif proposé dans le cadre de l'expérimentation menée avec les étudiants capverdiens était un dispositif hybride mêlant des séances de travail à distance et en présentiel, soutenu par la plateforme *Moodle* où se déroulaient les séances de travail à distance et une partie du suivi des étudiants. C'était un dispositif de type présentiel réduit selon la classification de Haeuw (2001) et qui préconisait un apprentissage actif et

constructif, complètement différent du modèle transmissif proposé par l'université du Cap-Vert.

Le dispositif de formation a été créé en 2010 pour une période de trois mois, de mi-avril à mi-juillet, ce qui représentait douze semaines de formation. Les étudiants avaient normalement quatre heures de cours à distance et deux heures de cours en présentiel par semaine. Cela faisait en moyenne six heures de cours par semaine. Les cours à distance encadrés se déroulaient mardi et jeudi, jours où la salle informatique était mise à notre disposition pour les besoins de l'expérimentation uniquement. Mais, les étudiants pouvaient continuer les séances à distance en total autonomie en dehors de ces deux jours soit chez eux, soit dans une autre salle informatique. Il arrivait aussi qu'elles soient prolongées de deux heures compte tenu de l'importance de la tâche. Ainsi, le nombre d'heures à distance pouvait parfois atteindre six heures au lieu des quatre prévues initialement. Pour cela, on s'arrangeait avec le responsable des salles informatiques pour en avoir une. En outre, une session en présentiel de deux heures avec tous les étudiants était également organisée à la fin de chaque tâche dans une des salles de cours du campus. Elle avait lieu dans l'après-midi.

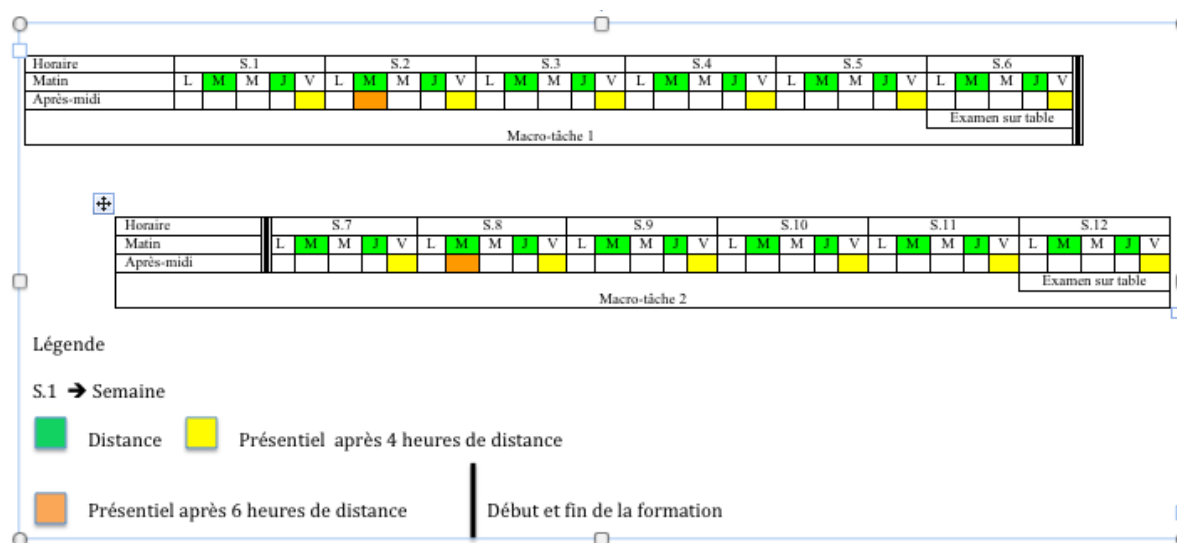


Figure 5 : répartition temporelle des macro-tâches

Dans notre dispositif, la distance ici représentée en vert était importante par rapport au présentiel. Elle occupait une grande partie du temps de formation des étudiants, soit l'équivalent de 48 heures de formation alors que le présentiel, identifié en jaune et en orange en fonction de l'importance de la tâche, était réduit de moitié. Ce qui totalisait 72 heures de formation.

Il faut également préciser que les raisons qui avaient conduit à opter pour ce type de dispositif, c'est-à-dire d'attribuer plus d'heures de formation à distance et moins d'heures en présentiel étaient de prévoir les difficultés dues aux coupures d'électricité qui ne manqueraient pas d'advenir et de raccourcir le temps de formation à distance.

3.2.2.1.2 Les tâches et macro-tâches proposées

Il n'y a pas de consensus sur une définition unique de ce qu'est une tâche comme le pense Kazeroni (2004 : 162). Certains considèrent qu'il s'agit d'une manipulation de la langue, tandis que d'autres accordent à la tâche une dimension plus ample englobant la manipulation de la langue, mais aussi elle doit simuler la réalité comme le préconise Mangenot (2003) ci-après :

« Dans une approche de l'apprentissage situé et de la cognition distribuée, la tâche se doit d'être proche de la vie réelle et d'engager les pairs dans certaines formes de travail collectif » (p. 162).

Les deux macro-tâches que nous avons proposées aux étudiants avaient plutôt cette préoccupation de se centrer sur les étudiants en essayant de leur proposer des activités basées sur des faits qu'ils peuvent rencontrer dans la vie réelle. La première tâche portait sur la réalisation par les étudiants d'un prospectus informatif qui était destinée à des participants d'un séminaire organisé par l'ONG « Handicap international Cap-Vert », dans lequel devaient figurer les informations sur l'hébergement, la restauration typique capverdienne et les différentes activités culturelles ainsi que les sites à visiter dans la ville. Pour ce qui est de la deuxième tâche, il s'agissait de rédiger une brochure pour protester contre le mauvais traitement des handicapés, informer et sensibiliser les individus au sujet de l'injustice et de la précarité dont ils souffrent.

Le choix de ces tâches pouvait être mis sur le compte de plusieurs facteurs. Notre intention était de présenter des activités d'apprentissage différentes de ce que les apprenants avaient l'habitude de réaliser, c'est-à-dire, centrées sur leurs besoins et leurs intérêts réels. Il faut souligner qu'un grand nombre de ces étudiants a déjà été recruté au moins une fois, le temps d'une conférence internationale en français ou en anglais, pour accueillir, accompagner et guider les participants. Nous voulions ainsi, à travers ces types de tâche, amener les apprenants capverdiens à apprendre à résoudre des problèmes concrets en interagissant et en communiquant avec les autres pour réaliser un but commun et parvenir à un résultat identifiable : la rédaction d'un texte structuré et cohérent.

En outre, la tâche comme action finalisée selon l'expression de Coste (2009 : 15) mettrait les apprenants dans une situation d'activités permanentes et contextualisées grâce à la combinaison et l'articulation des micro-tâches linguistiques et langagières ainsi que l'effet produit par le caractère obligatoire implicite sous-jacent de la tâche. C'était par ailleurs dans cette perspective que nous avons organisé les tâches que nous expliciterons dans la partie suivante.

3.2.2.1.3 Structuration et scénario des tâches et macro-tâches

Les deux macro-tâches reposaient sur une même organisation en quatre étapes, dont chacune variait de 10 à 15 jours en fonction du type, de la complexité des micro-tâches et du nombre d'activités. Une période de 45 jours était accordée aux apprenants pour réaliser chaque macro-tâche. Lorsque le temps était écoulé, le système de verrouillage mis en place dans *Moodle* était automatiquement activé cachant ainsi toutes les tâches et les outils de communication. Ce système était intégré depuis le début de la mise en ligne des cours et contrôlé par l'administrateur de la plateforme qui pouvait le réactiver en cas de demande du responsable des cours pour prolonger le délai qui était initialement fixé.

Chaque étape proposait donc une tâche elle-même répartie en micro-tâches très diversifiées comme on peut le voir dans le tableau de résumés des tâches et macro-tâches. On distinguait essentiellement des tâches individuelles et collaboratives, toutes ciblant un processus de haut niveau comme le fait de comprendre un reportage, de sélectionner des informations pertinentes, de les organiser, de les présenter, de les expliquer, de discuter et de produire un texte cohérent à partir de celles-ci. Ces tâches se déroulaient toutes à distance.

| Etapes | Objectifs | Tâches proposées | Modalité de travail prévue et démarche préconisée | Rôle du tuteur |
|--|--|---|---|--|
| 1. À la recherche de logement pour les participants du séminaire | Identifier et s'approprier le lexique lié à l'hébergement qui sera utilisé dans le prospectus. | Collecte d'informations et activités de compréhension écrite à partir d'une fiche d'activités à déposer dans la plateforme. | Travail individuel à distance | Correction des activités de compréhension. |
| | Donner son opinion sur les hôtels trouvés et les soumettre au groupe pour préparer le prospectus qui sera distribué aux participants du séminaire. | Activité de confrontation des idées et des éléments trouvés dans le forum par les membres du groupe | Travail en groupe à distance | Suivi à distance |
| 2. Découverte de la restauration, la gastronomie et l'artisanat capverdien! | S'approprier le lexique lié à la gastronomie et à l'artisanat capverdiens. | Repérage et activité sur la signification des mots et la composition des plats proposés dans la gastronomie capverdienne dans le forum, puis à déposer dans le glossaire par les étudiants. | Travail individuel à distance | Correction des activités de compréhension. |
| | Être capable d'expliquer la composition d'un plat typique capverdien. | Proposition conjointe d'une recette de cuisine d'un plat traditionnel capverdien. | Préparation à distance | Suivi à distance Correction en présentiel |
| 3. Faites connaissance avec la musique du Cap-Vert! | Faire découvrir les genres musicaux capverdiens, leur histoire, les thèmes musicaux pour pouvoir informer les participants du séminaire. | Collecte d'information et activité de compréhension écrite d'un article du journal « le Monde » sur les sables et musique du Cap-Vert, à partir d'une fiche d'activité. | Travail individuel à distance | Correction des activités de compréhension. |
| | | Production d'article sur un genre musical capverdien par les étudiants dans le wiki. | Travail en groupe à distance | Correction en présentiel |
| 4. Élaborez le prospectus! | Être capable de réaliser en groupe un document écrit (prospectus) dans lequel on peut trouver des informations importantes sur le logement et les aspects culturels du Cap-Vert. | Réalisation du prospectus | Travail en groupe à distance | Suivi en ligne et en présentiel pour donner des indications supplémentaires sur l'activité |

Tableau 4 : Synthèse de la macro-tâche 1

| Étapes | Objectifs | Tâches proposées | Modalité de travail prévue et démarche préconisée | Rôle du tuteur |
|--|--|---|---|---|
| 1. L'école et les jeunes handicapés | Comprendre un reportage sur le thème de l'accès des jeunes handicapés à l'école. | Visualisation d'un reportage et activités de compréhension écrite à partir d'une fiche d'activités qui sera déposée ensuite dans l'outil devoir de la plateforme <i>Moodle</i> . | Travail individuel à distance | Correction des activités de compréhension. |
| 2. Découvrir le quotidien des jeunes handicapés | Connaître les handicaps les plus fréquents chez les jeunes handicapés et leurs difficultés. | Collecte d'informations à travers les sites Internet proposés et activités de compréhension écrite à partir d'une fiche d'activités qui sera déposée ensuite dans l'outil devoir de la plateforme <i>Moodle</i> . | Travail individuel à distance | Correction des activités de compréhension. |
| | Être capable d'expliquer et de donner son opinion sur la situation des handicapés. | Description et présentation du quotidien d'un jeune handicapé. | Travail individuel à distance | Explication des points de grammaire et activités de systématisation et de consolidation en présentiel |
| 3. Protester | Préparer une interview avec un directeur d'établissement sur la situation des jeunes handicapés au Cap-Vert. | Élaboration de questionnaire | Travail en groupe à distance | Travail en présentiel sur les interrogations |
| | Être capable de rédiger une lettre de protestation. | Rédaction d'une lettre de protestation destinée à un directeur d'établissement scolaire | Travail individuel à distance | Correction des productions écrites des étudiants |
| 4. Réalisation de la brochure | Être capable de réaliser en groupe une brochure relatant la vie des handicapés | Réalisation de la brochure | Travail en groupe à distance et en présentiel. | Suivi à distance |

Tableau 5 : Synthèse de la macro-tâche 2

Le scénario consistait, comme nous l'avons déjà évoqué, à faire travailler ensemble et surtout de manière collaborative les étudiants de Praia et de Mindelo sur des tâches et des micro-tâches pour réaliser à la fin une brochure et un dépliant. Les activités se distinguaient des cours classiques en français à l'université du Cap-Vert, que ce soit dans la conception et la réalisation des activités, dans les outils impliqués, ou encore dans la démarche de construction et d'appropriation des connaissances. C'était une démarche active et constructive qui était mise en avant où l'animation des cours revenait plus aux étudiants qui organisaient, planifiaient et décidaient eux-mêmes, et en petit groupe de la manière de travailler qu'à l'enseignant. Le scénario permettait également plusieurs modalités d'apprentissage chez les étudiants capverdiens.

En premier lieu, un travail individuel à distance sur des sites Internet proposés par l'enseignant introduisait chaque tâche. Outre les consignes de travail à réaliser, une fiche d'activités était également déposée sur la plateforme pour les étudiants et dans laquelle ils devaient inscrire toutes les informations importantes recueillies sur les sites Internet, et les réponses des exercices sur la compréhension écrite et la grammaire. Cette activité était mise en ligne pendant deux jours et passé ce temps, les étudiants ne pouvaient plus déposer leur travail sur l'espace de dépôt des devoirs de *Moodle*. Ces travaux étaient ensuite récupérés par l'enseignant tuteur qui les corrigeait puis, les déposait à son tour sur le même espace accompagnés de la correction.

Ensuite, après cette première phase de travail individuel, les étudiants étaient invités à mettre en commun sur le forum les résultats de leur recherche sur les sites Internet. Pour cette phase, les étudiants disposaient de plus de temps que lors de la précédente pour réaliser les activités proposées, mais sans dépasser la limite de 10 à 15 jours réservée aux tâches plus complexes. Cette phase de travail en collaboration était l'occasion de les amener à échanger les informations, à discuter sur certains points qui leur semblaient importants, à négocier les choix à faire, à planifier les activités et les stratégies à suivre, etc. En dehors du forum, chaque étudiant pouvait compléter le glossaire avec des mots nouveaux et expressions tirés des sites Internet proposés par l'enseignant, mais aussi aller sur le *Wiki* pour mettre sa production ou en corriger une déjà existante. L'utilisation de ce dernier outil avait pour visée de préparer les productions qui allaient être mises dans la brochure et le dépliant des étudiants. Les deux macro-tâches respectaient à peu près identiquement cette démarche.

Finalement, une dernière étape consistait à réaliser la brochure et le dépliant. Elle a duré 15 jours. Dans cette phase, les étudiants devaient faire preuve d'imagination et de créativité. Ils arrivaient qu'ils se regroupent en dehors des heures réservées aux activités à distance et en présentiel pour travailler ensemble et organiser leur travail. Le forum et le clavardage étaient les deux principaux dont ils se servaient pour discuter et se fixer des rendez-vous de travail.

Le scénario prévoyait également des séances de travail présentes avec les tuteurs dans la salle informatique où plusieurs aspects étaient abordés. Il s'agissait le plus souvent d'activités de correction sur les productions écrites des étudiants (messages postés dans le forum, le Wiki et autres productions comme la lettre de protestation, les recettes de cuisine, le texte sur la *morna* capverdiennne envoyés via l'espace de dépôt), et sur les structures de la langue comme le passé composé, les pronoms relatifs, l'accord et la concordance en genre, en nombre et en temps, les interrogations, etc. en vue de les consolider. Des rappels, des précisions et des explications pour pallier des problèmes survenus pendant la formation comme certaines fonctionnalités des outils de *Moodle* et d'autres aspects techniques faisaient également partie des pratiques des tuteurs. Pour ce qui est de la correction des productions des étudiants, les tuteurs procédaient à une correction par groupe puis collective. C'était plus un travail réflexif qui était proposé aux étudiants par les tuteurs en vue de les amener à découvrir par eux-mêmes leurs propres erreurs, à développer leur capacité attentionnelle et à les faire progresser dans leur apprentissage, surtout de l'écrit.

3.2.2.1.4 Types d'apprentissage visé

Un bon locuteur dans une langue étrangère est à mon avis celui qui maîtrise les compétences langagières, qui est capable d'interpréter les implicites et qui tient compte aussi des aspects socioculturels interférant dans une conversation. La tâche était pour nous le moyen le plus efficace pour amener les étudiants capverdiens à développer ce profil. C'est en ce sens que dans les tâches que nous avons proposées, l'accent était mis sur la recherche et le repérage d'informations intéressantes, la compréhension écrite de divers supports authentiques extraits de sites variés comme les sites du journal *Le Monde*, du *Guide du routard*, de la SNCF, de *Africultures*, etc., ainsi que les échanges entre les étudiants dans le forum et la production écrite individuelle et collective.

Si l'acquisition de compétences langagières était centrale dans les tâches, elle n'était pas la seule visée. Nous nous intéressions aussi aux aspects culturels et sociaux de la langue

étrangère ciblée, ici le français, car c'étaient des compétences à faire acquérir surtout dans le cadre d'un apprentissage en milieu exolingue avec des apprenants allophones. Pour terminer, nous dirons que ces types d'apprentissages, bien que considérés comme classiques, visaient avant tout la communication et l'autonomisation des étudiants.

3.2.2.2 Les objectifs d'apprentissage

Si la finalité des tâches était d'amener les étudiants à acquérir des compétences communicatives et langagières en français qui leur permettaient ensuite, dans un autre contexte, de s'exprimer dans cette langue, elles proposaient également des objectifs intermédiaires comme la compréhension des écrits, l'acquisition de nouveaux mots et expressions, le renforcement des connaissances lexicales des étudiants et l'analyse de quelques structures grammaticales. Il était important de travailler sur ces objectifs pour deux raisons apparemment simples. Premièrement, il fallait que les objectifs ne soient pas trop en décalage avec ceux qui étaient listés dans le programme de première année du cursus de formation des enseignants de français. Deuxièmement, les étudiants avaient encore beaucoup de difficultés en français et un travail sur le fonctionnement de la langue et les structures morphosyntaxiques se justifiait. Ces objectifs intermédiaires que nous venons de mentionner visaient un objectif plus important qui était la production collaborative de textes. Chaque étudiant contribuait dans le wiki à l'élaboration, la révision et la correction des textes qui allaient ensuite être présentés dans le prospectus et le dépliant. Le travail en commun était facilité par le forum où les activités étaient planifiées, concertées et négociées.

Par ailleurs, former de futurs enseignants de français dans de tel dispositif présente certes des avantages indéniables. L'innovation introduite par la complémentarité des deux modalités d'apprentissage permet de combler les insuffisances de chacune d'elles. Par exemple, dans le cadre d'une séance de travail en présentiel, l'instantanéité de la conversation en face à face autorise difficilement une réflexion approfondie comme le permettrait la distance. En effet, l'apprenant est sous l'effet de la contrainte du temps et de l'espace qui l'empêcheraient de structurer et d'organiser ses idées. De même, une des limites de la distance est que certains outils techno-pédagogiques comme le forum ou le clavardage auxquels elle fait appel ne permettent pas le contact corporel direct entre les apprenants comme en face à face. Les aspects non linguistiques qui accompagnent en

général une conversation ne sont pas non plus observables comme le remarque Marcoccia (2004) Marcocia:

« Le matériau sémiotique disponible (marqueurs personnels, les données paraverbaux et non verbales) dans la conversation en face à face disparaît naturellement avec la communication médiatisée par ordinateur » (p. 1).

L'objectif visé ici était donc de faire profiter les étudiants des avantages de combiner ces deux modalités. Cela leur permet d'apprendre dans un environnement flexible sans contraintes du temps et de l'espace, mais également de développer leur sens de responsabilité, leur capacité d'apprendre à apprendre, leur autonomie et d'avoir un suivi individualisé régulier. Les étudiants peuvent aussi bénéficier de supports pédagogiques et de situations d'apprentissage très variés. En outre, à défaut d'une situation d'immersion, le fait de mettre en place des tâches soutenues par les outils de collaboration comme le forum peuvent être un véritable tremplin pour communiquer en permanence dans la langue cible. Il se rapprocherait le plus possible de situations proches de l'apprentissage naturel.

3.2.2.3 Les ressources utilisées dans l'apprentissage des étudiants

Selon (Pothier, 2004), l'usage du terme de ressources est contemporain d'une certaine orientation apportée notamment par l'approche communicative et dirigée vers l'autonomie et la centration sur l'apprenant. Ce terme est utilisé aujourd'hui avec une certaine constance dans la littérature numérique. Il recouvre, néanmoins, très plusieurs acceptions. Pothier (2004), distingue trois catégories :

« Les ressources entendues comme des données de toutes formes (écrites, sonores, visuelles), qu'elles soient sous forme numérique ou autre et quel que soit leur degré de didactisation (voire leur absence totale de suggestion d'exploitation).

Les personnes-ressources, qui sont des personnes aux rôles très diversifiés (enseignant, tuteur, conseiller, soutien, technicien, expert – notamment locuteur natif – ou co-apprenant) et qui sont directement en lien avec le centre de ressources et une nouvelle conception du rôle du formateur.

Les ressources informatiques qui sont des outils différenciés offerts par les TIC et les SIC et utilisés par les didacticiens dans des buts éducatifs» (p. 18-19).

Mangenot et Potolia (2001), pour leur part, distinguent deux types de ressources :

- Les ressources brutes n'ont pas de consignes, ni sont exploitées. Dans notre dispositif, il s'agit plutôt des outils de la plateforme *Moodle* et des sites Internet.
- Les ressources pédagogiques sont accompagnées d'une consigne amenant l'apprenant à modifier les données langagières comme les fiches d'activités accompagnant les sites Internet élaborées par moi, les vidéos, entres autres.

Notre dispositif avait également ces deux types de ressources.

3.2.2.3.1 Les ressources pédagogiques

Les étudiants disposaient de plusieurs ressources pédagogiques dont l'objectif était de faciliter et d'aider à réaliser les tâches d'apprentissage. Il s'agissait de documents déclencheurs comme des textes écrits, des vidéos, des sites Internet, des fiches d'activités et des fiches linguistiques. Chaque document avait son utilité dans la réalisation de la tâche. Il était utilisé soit pour orienter les activités, soit pour renforcer et consolider les acquis.

Pour ce qui était des documents déclencheurs et des sites Internet, nous avons dit qu'ils étaient de natures variées. C'étaient tous des documents authentiques qui évoquaient et introduisaient la thématique de la tâche qui allait être réalisée. Ils présentaient un discours simple et adapté au niveau des étudiants avec un lexique abordable, et proposaient une lecture facile. Quant aux fiches d'activités (cf. annexe), elles étaient un des outils sur lesquels se déroulait l'apprentissage des étudiants. Elles distinguaient diverses activités de compréhension écrite de type questions à choix multiples, vrai – faux sur les contenus et le lexique, des textes déclencheurs et des sites Internet, des questions ouvertes qui permettaient aux étudiants de donner leur opinion sur des thèmes abordés dans les textes et sites Internet, mais également des exercices de grammaire sur les pronoms relatifs, le passé composé, l'interrogation etc. Après avoir été complétées, les fiches d'activités étaient postées sur la plateforme pour être corrigées par les tuteurs. Outre ces deux supports, une fiche linguistique sous la forme d'un précis grammatical où étaient concentrées quelques règles de fonctionnement du passé composé, des pronoms relatifs, de l'interrogation et du lexique utile. Son objectif était aussi d'aider et de faciliter l'apprentissage des étudiants.

3.2.2.3.2 Les ressources non pédagogiques

Nous faisons allusion ici aux outils de la plateforme de *Moodle* qui avaient été utilisés dans les tâches par les étudiants. Ils étaient considérés comme étant d'une grande

importance dans la mise en place des activités collaboratives, les échanges et les interactions entre les étudiants. (Gonzales, 2005) identifie quatre groupes d'outils :

« Les outils de coordination servent de support pour l'organisation des cours. Ils sont utilisés par les enseignants dans le but de fournir des informations aux élèves, soit sur les méthodologies des cours (les procédures, les objectifs, l'évaluation, etc.) et la structure de la plateforme (description des ressources, dynamique de la formation, agenda, etc.), soit sur les matériels pédagogiques : matériel d'appui (guides, tutoriels), matériels de lecture (textes de référence, liens de pages Internet intéressants, bibliographie, etc.) et les recours aux questions fréquentes (il réunit les questions les plus fréquentes des étudiants et les réponses de l'enseignant).

Les outils de communication qui sont le forum, le bavardage et le courriel entre les participants de la plateforme visent faciliter le processus de l'enseignement - apprentissage et encourager la collaboration et l'interaction entre les participants et l'apprentissage continu.

Les outils de production des étudiants ou de coopération offrent un espace de publication et d'organisation du travail des étudiants ou des groupes, à travers le portfolio, l'agenda, le journal de bord et le profil (des étudiants et/ou des groupes).

Les outils d'administration sont des ressources de gestion, de la formation (calendrier, outils mis à disposition, inscriptions, etc.), des étudiants (rapport, fréquence de connexion dans la plateforme, utilisation des outils, etc.) et de tutorat (insertion de matériels didactiques, mise à jour de l'agenda, mise en place d'outil etc.). Ces outils permettent à l'enseignant - formateur d'être informé sur la participation et le progrès des étudiants, mais de les soutenir et les motiver au cours du processus de construction et de partage des connaissances » (notre traduction, p. 157)

Pour ce qui est du dispositif qui était monté, nous avons choisi les trois derniers types d'outils de la classification de Gonzales (op. cité). Il s'agissait principalement du forum, du bavardage, du wiki, du glossaire, de l'outil devoir.

Les forums de discussions

Le forum est un espace de socialisation et d'échanges des apprenants, son ancrage dans la société et dans l'enseignement a poussé les chercheurs à s'intéresser à ses caractéristiques communicationnelles et à ses éventuelles implications sur l'acquisition d'une langue. Les chercheurs (Henri et Lundgren-Cayrol, 1998 ; Marcocia 1998 ; Mangenot, 2003 ; Peraya, 2005) en dégagent plusieurs caractéristiques comme la dimension écrite, asynchrone, publique, polylogale et la structuration des messages des

apprenants, éléments que nous avons déjà analysés dans la partie relative aux outils de la CMO.

Dans le dispositif hybride, les forums mis en place avaient un caractère pédagogique et favorisaient la participation de tous les étudiants aux discussions, ce qui est presque impossible en situation de « face à face en classe ». Le but visé était d'amener les étudiants à communiquer entre eux et en français. De ce fait, deux types de forum étaient utilisés par les apprenants, leurs caractéristiques et objectifs étaient différents. Le premier forum intitulé en créole capverdien « *Pa nhos tudo* » qui signifie « pour tous » était public, ouvert à tous les étudiants qui pouvaient avoir des échanges vraiment libres ; il se voulait convivial et constituait un lieu où chacun pouvait laisser cours à son imagination et parler aussi de ses difficultés.

Le second forum « *Nhos Kombersa* » que nous traduisons par « Echangeons », était un espace privé réservé uniquement aux échanges à l'intérieur d'un groupe. Il s'agissait d'un seul forum pour tous les groupes, mais chacun avait son espace dédié et ne pouvait, à aucun moment, consulter ou bien poster un message dans l'espace d'un autre groupe. Cependant, tous les sujets de discussion pouvaient être ouverts par les étudiants à condition que les thématiques proposées et les échanges entre eux visent essentiellement les contenus des tâches. Le forum était le principal outil en ligne utilisé dans l'accompagnement et l'encadrement des étudiants, le bavardage uniquement utilisé par les étudiants pour échanger et discuter entre eux sur d'autres sujets.

| Ajouter un nouveau sujet de discussion | | | | |
|--|--|----------|----------|--|
| Discussion | lancée par | Groupe | Réponses | Dernier message |
| lettre de protestation |  andreia oliveira | Groupe 2 | 26 | alvaro carvalho jeu. 8 mars 2012, 16:24 |
| la brochure |  vaniam tavares | Groupe 6 | 9 | carmen brito ven. 24 déc. 2010, 16:47 |
| Pléable envoyé. |  carlose silva | Groupe 4 | 0 | carlose silva mer. 22 déc. 2010, 12:40 |
| les questionnaires |  mariars gomes | Groupe 5 | 21 | josef andrade lun. 20 déc. 2010, 14:31 |
| Questionnaire |  janise vaz | Groupe 1 | 1 | cleusa veiga jeu. 16 déc. 2010, 12:19 |
| Pensons a nos travaux futur. |  carlose silva | Groupe 4 | 14 | jacinta monteiro jeu. 16 déc. 2010, 12:15 |
| sur le brochure |  andreia oliveira | Groupe 2 | 0 | andreia oliveira jeu. 16 déc. 2010, 12:01 |
| les symptomes de dysphasie |  jacinta monteiro | Groupe 4 | 8 | carlose silva mer. 15 déc. 2010, 00:06 |
| questionnaire |  vaniam tavares | Groupe 6 | 12 | mariacd pires mar. 14 déc. 2010, 13:22 |

Figure 6 : copie d'écran de sujets de discussion lancés par les étudiants

L'outil wiki

Tout comme le forum que nous venons d'analyser dans la partie précédente, l'outil wiki avait également un certain intérêt dans le dispositif même si son usage n'était pas systématique chez les étudiants. Traduit du hawaïen « wiki wiki » qui signifie rapide, le *Wiki* est un éditeur de texte qui permet à plusieurs personnes de travailler sur un même texte, il fonctionne sur un mode asynchrone et de collaboration. Loisier (2011) souligne d'ailleurs qu'il présente plusieurs avantages :

« Les wikis sont les outils les plus adaptés au travail collaboratif. Chaque contributeur peut intervenir directement dans un document élaboré par ses pairs. Il peut ajouter des éléments, en retrancher, changer l'ordre ou la structure. Toutefois les versions antérieures sont sauvegardées et peuvent être réactualisées par d'autres participants. Le document est une œuvre collective produite à partir de la contribution de chacun des participants ; c'est en ce sens que le wiki est l'outil collaboratif par excellence. Il gomme les personnalités, ce qui peut être un obstacle à la participation de certains apprenants » (p. 46).

Cet outil préparait avant tout les étudiants capverdiens à la rédaction de textes compréhensibles et cohérents puisqu'une de leurs principales difficultés était de maîtriser cette compétence. Les problèmes les plus récurrents sont l'identification du genre, la concordance des temps, des problèmes de cohésion et de cohérence dans les écrits et l'investissement insuffisant des étudiants.

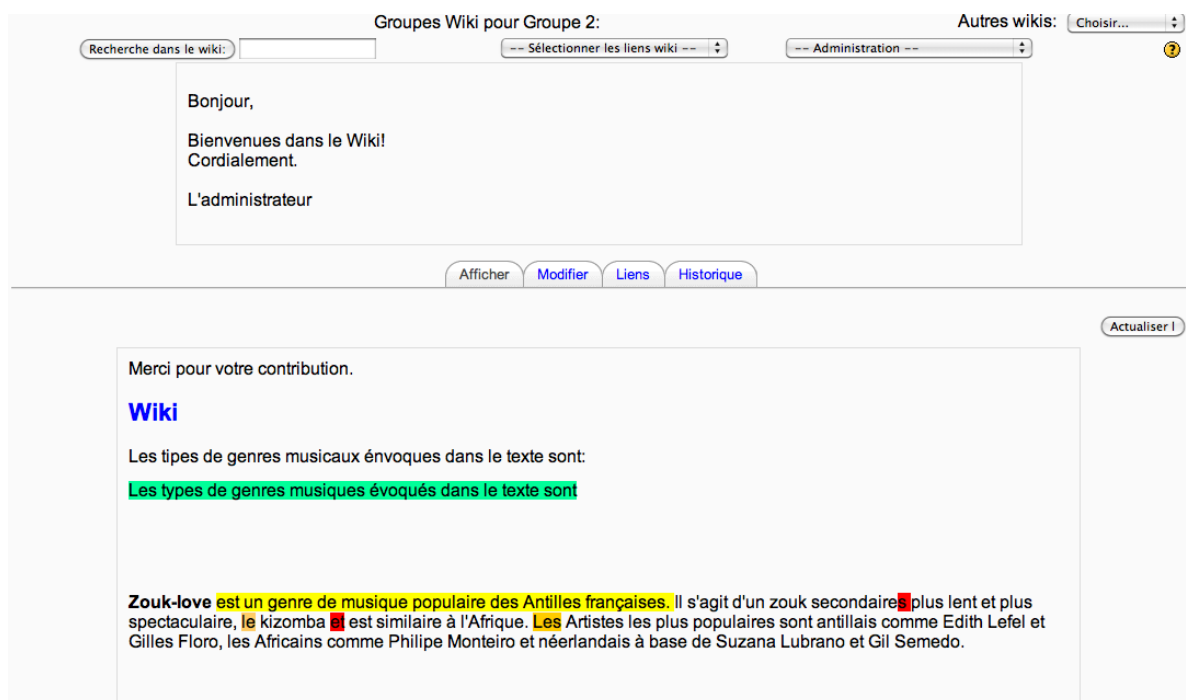


Figure 7 : vue dans le Wiki d'un groupe de travail

La figure 3 est un exemple de travail de rédaction en commun qui était fait par le groupe 2 dans le *Wiki*, l'option "Choisir" permet de visualiser le travail des autres groupes. Quant aux fonctionnalités "Modifier" et "Historique", elles permettent de faire des modifications sur le texte de départ et de l'afficher avec les corrections effectuées. Comme nous pouvons le voir sur cet exemple, les modifications apportées ici dans le texte étaient soulignées par l'utilisation de couleurs différentes. Pour comparer l'ancienne à la nouvelle version de son texte, l'étudiant pouvait cliquer sur l'onglet "Historique" qui lui permettait de faire des allers et retours pour comparer et également s'autoévaluer. Cela permet, selon Campanale (1997), une prise de distance de l'étudiant par rapport à sa production, une réflexion métacognitive qui le fait évoluer positivement dans l'apprentissage. L'usage du wiki avec les étudiants capverdiens était ancré dans cette perspective d'amener l'étudiant à travailler de façon autonome et réflexive sur ses propres erreurs.

L'usage du blog

Le blog était important dans le dispositif hybride, ouvert et public. Chaque étudiant pouvait y déposer un message, personnaliser aussi son espace en ajoutant des illustrations, des photos etc. Mais son usage était exclusivement pédagogique, car seuls les messages en rapport avec les cours et la formation étaient autorisés. Le blog de *Moodle* était simple et différent des autres blogs personnels ou collectifs hébergés par les grands portails, il fonctionnait comme un carnet de bord dans lequel l'étudiant évoquait et parlait de ses ressentis, de ses vécus et de ses relations avec ses pairs, mais aussi des avantages et inconvénients de la formation et de son apprentissage.

Le glossaire

Le glossaire est une base de données terminologique interne fonctionnant comme un dictionnaire. Vide au départ, il était rempli petit à petit avec des mots et des expressions trouvés par les étudiants dans les divers sites Internet. Avant d'être déposés dans le glossaire, ils faisaient d'abord l'objet d'une analyse dans le forum par les étudiants qui vérifiaient et s'approprièrent ainsi leur sens. L'objectif du glossaire était qu'il puisse être utilisé par les étudiants en cas de besoin.

L'outil devoir et le calendrier

Pour permettre aux étudiants de réaliser plus facilement certaines activités, l'outil devoir et le calendrier avaient été ajoutés au dispositif. Ces deux outils fonctionnaient respectivement comme un espace de stockage et de récupération des activités tant pour

l'enseignant que pour les apprenants, un instrument de contrôle et de suivi des travaux de ces derniers et un agenda où étaient affichés les événements qui avaient et pourraient avoir lieu.

Le calendrier jouait un rôle très important dans les contacts entre les interlocuteurs. En dehors des informations qu'il relayait, il évitait une surcharge cognitive trop importante due aux flux d'informations et limitait les risques de décrochage et d'abandon chez les étudiants pendant l'expérimentation dont nous expliquerons le déroulement ci-dessous.

3.3 Le déroulement de l'expérimentation

3.3.1 Le contexte

La formation s'était déroulée sur les deux principaux sites de l'université publique du Cap-Vert : le campus de Palmarejo, à Praia et celui de Mindelo. Le premier qui hébergeait l'ancien institut supérieur de l'éducation (ISE) de Praia se trouve dans le quartier du même nom. Il est le plus important des sites et compte le plus d'étudiants et d'enseignants de toute l'université. Ce pôle est équipé de 8 salles informatiques (une salle avec 20 ordinateurs pour les étudiants, 6 salles informatiques avec dans chacune d'elles 25 ordinateurs pour les cours informatiques et une salle des professeurs équipée de 24 ordinateurs). Quant au campus de Mindelo, il est moins grand ; les conditions de travail sont mauvaises et il est équipé d'une seule salle informatique pour tous les étudiants du campus.

Les deux sites proposent le même cursus de formation des enseignants de français. Les cours sont de type magistral et le temps alloué à chaque cours est d'une heure et cinquante minutes (1h50). En ce qui concerne l'enseignement du français, il est intégré au département des sciences sociales et humaines, il compte deux coordinations, une à Praia et une autre à Mindelo, et 12 enseignants, 10 à Praia et 2 à Mindelo. La formation va de la première année au niveau master et comprend 4 classes, une classe pour chaque niveau avec une moyenne de 25 étudiants par classe.

3.3.2 Les salles informatiques utilisées pour la formation

Deux salles informatiques avaient servi pour la formation, l'une à Praia et l'autre à Mindelo. Dans la première, il y avait 25 ordinateurs sur 5 rangées contenant chacun 5 ordinateurs placés à côte à côte et faisant face au bureau de l'enseignant et au tableau. Elle comportait également un vidéoprojecteur. C'était une salle agréable, bien située dans un endroit reculé du bâtiment central du campus et ventilée puisqu'elle disposait de deux grandes fenêtres qui donnaient sur la cour et de l'air conditionné. D'autres formations s'y tenaient régulièrement. En ce qui concerne la salle informatique de Mindelo, elle avait quasiment les mêmes configurations et caractéristiques que celles de Praia, à part le fait qu'elle était plus petite et la seule dans tout le campus. Il y avait 15 postes. C'était un espace qui servait aussi à d'autres cours.

3.3.3 L'inscription des étudiants dans le dispositif capverdien

L'inscription des étudiants dans *Moodle* n'était pas automatique à l'université du Cap-Vert contrairement à de nombreux dispositifs d'apprentissage médiatisés. Les étudiants étaient inscrits de façon manuelle, car les moyens techniques étaient encore limités et la plateforme *Moodle* encore en phase expérimentale. Cette tâche d'inscrire les étudiants revenait donc au service informatique, mais cela n'a pas du tout été possible en raison de l'indisponibilité constante des informaticiens et des problèmes d'articulation entre les services administratif et informatique. Pour sortir de cette impasse, nous avons procédé nous-mêmes à l'inscription des étudiants, deux étapes étant nécessaires. Tout d'abord, compte tenu du manque d'informations sur les étudiants qui participaient à l'expérimentation car il était difficile de les obtenir auprès du service administratif qui était moins organisé qu'aujourd'hui, nous leur avons demandé de remplir un formulaire de préinscription et d'obtenir auprès du service technique un courrier électronique institutionnel pour nous simplifier la procédure d'inscription qui était longue. Après avoir obtenu toutes les informations nécessaires, nous avons pu alors les inscrire dans *Moodle*. Notre intention était simple, en adoptant cette stratégie, nous voulions dès le départ les impliquer dans le projet de mise en place du dispositif ; c'était pour nous une

façon de les faire participer à leur propre formation et pour les étudiants de montrer qu'ils étaient intéressés et se sentaient concernés. Ensuite, en possession d'un identifiant et d'un mot de passe, les étudiants pouvaient alors se connecter au cours.

3.3.4 La formation et la période d'adaptation à la plateforme Moodle

L'utilisation de *Moodle* nécessitait une formation tant pour l'enseignant tuteur à Mindelo que pour les étudiants étant donné que c'était la première fois qu'ils travaillaient sur une plate-forme et qu'ils n'avaient aucune idée de son fonctionnement, des activités à réaliser et du rôle de l'enseignant tuteur dans le dispositif qui allait être mis en place. En conséquence, deux formations d'une durée de 2 heures chacune ont été organisées dans les deux campus et portaient sur les fonctionnalités de la plateforme *Moodle*. La question de l'accompagnement des étudiants a été brièvement abordée avec l'enseignant tuteur de Mindelo compte tenu qu'il avait déjà participé à la formation des professeurs de français langue étrangère (PROFLE), animée par le CIEP au Cap-Vert la même année. Après la formation, une période d'autoformation d'une semaine a également été proposée aux étudiants. Elle visait l'appropriation du dispositif par les étudiants qui pouvaient parcourir et analyser les différents outils mis à leur disposition et prendre connaissance des tâches à réaliser.

3.3.5 La constitution des groupes de travail

Six groupes de travail ont été créés, chacun regroupant 5 étudiants. Vu que l'effectif global (30 étudiants), comptait 6 étudiants de sexe masculin et 6 étudiants de Mindelo, les groupes étaient formés de telle sorte qu'ils intégraient un de sexe masculin, un autre de Mindelo et trois de Praia pour chaque groupe. En dehors des 2 étudiants (un de sexe masculin et un de Mindelo) qui étaient choisis automatiquement, les 3 autres de Praia étaient sélectionnés à partir d'une fiche préalablement remplie qui indiquait divers centres d'intérêt comme le voyage, le sport, la gastronomie, les loisirs, les animaux et aussi une fiche d'autoévaluation de l'étudiant. L'objectif était de voir les ressemblances qui existaient entre eux pour pouvoir les constituer en groupe.

3.3.6 L'encadrement des étudiants

Une des préoccupations majeures des chercheurs et de tout enseignant reste la question du suivi et de l'accompagnement des apprenants dans leur processus d'apprentissage. Quel sens est donné à l'accompagnement ? Pour quel but ? Comment et avec quoi il est fait ? Dans de nombreuses situations classiques d'enseignement/apprentissage en face à face, l'accompagnement est souvent laissé au hasard des contacts personnels entre l'enseignant et l'apprenant. Suivant Tochon (1992), il n'est pas rigoureusement intégré à l'enseignement. Aujourd'hui, les nouveaux dispositifs de formation insistent fortement sur cette dimension comme l'attestent Degache et Nissen (2008):

« Certes il est encore nécessaire d'accorder aux ressources un intérêt particulier, notamment pour les mutualiser et les pérenniser, mais peu à peu les problématiques de création, d'accessibilité et de gestion cèdent la place aux problématiques de la médiation vers ces ressources comme en témoigne le colloque Tidilem (2006), notamment au moyen de la communication médiatisée par ordinateur » (p. 62)

Comment l'encadrement a-t-il été mené dans notre espace ? Il se voulait proche pour réduire autant que possible l'isolement et l'absence de contact observés le plus souvent dans les dispositifs de formation à distance, et apporter les aides nécessaires à l'étudiant. Ce faisant, en plus des outils d'accompagnement déposés sur la plateforme pour faciliter rapidement l'appropriation de cet outil techno-pédagogique, l'encadrement s'est fait d'une part, à distance par les enseignants tuteurs, et en direct par le biais du forum pour résoudre des problèmes ponctuels que se posaient les étudiants. L'intervention en ligne de l'enseignant tuteur pouvait être dirigé vers un seul apprenant pour le recadrer ou bien vers le collectif. Et d'autre part, les séances en présentiel pouvaient être considérées comme de l'encadrement puisque les enseignants tuteurs travaillaient également sur les activités en ligne et les échanges entre les étudiants.

3.3.7 Les contraintes dans le fonctionnement de l'expérimentation

L'expérimentation du dispositif a rencontré beaucoup de problèmes dans sa mise en œuvre. On avait noté un manque d'articulation entre le service administratif chargé de la gestion des salles et les enseignants de l'université qui occupaient la salle

informatique dans la gestion de la salle informatique où se déroulait la formation. Son accès posait toujours des problèmes au point que l'on commençait presque à chaque fois en retard ou que l'on reportait la séance qui était prévue, car la salle était parfois occupée par d'autres collègues qui avaient une autorisation de l'administration pour y travailler. Outre ces perturbations, il fallait aussi brancher à nouveau les câbles Ethernet pour la connexion Internet sur certains ordinateurs qui étaient débranchés par les étudiants pour installer leurs ordinateurs portables à la place des postes fixes. L'instabilité de la connexion Internet, les délestages d'électricité et même les problèmes d'accessibilité et d'affichage de la plateforme *Moodle* exerçaient également des influences négatives sur le bon déroulement de l'expérimentation.

Corollairement, la formation avait souffert quelques changements surtout au niveau de l'organisation des groupes de travail. Ceux-ci étaient, d'une part, dus au fait que des étudiants s'étaient désistés entre temps de la formation pour défaut d'acquittement des frais de scolarité¹². Et d'autre part, certains pour la plupart des redoublants et des étudiants venus de pays étrangers ou d'autres institutions étaient également acceptés tardivement par le service administratif¹³. Ces situations exigeaient une réorganisation des groupes et du travail prévu, mais également perturbaient les interactions entre les étudiants et la réalisation des tâches.

3.3.8 L'évaluation des étudiants

Le règlement de l'université exige la réalisation par l'enseignant de deux évaluations sur table pour chaque semestre. L'évaluation continue est également conseillée. À cause des contraintes liées à l'expérimentation, il était impossible de réaliser les deux évaluations sur table prévues. Alors, une seule évaluation sur table a été proposée et pour ce qui est de la deuxième évaluation, elle a été, en accord avec le coordinateur des enseignants de français et les étudiants, remplacée par les activités des étudiants sur la plateforme. Opter d'évaluer les étudiants en se basant sur leurs activités sur la plateforme était justifié puisque l'expérimentation a quasiment occupé tout le deuxième

¹² En cas de non acquittement des frais de scolarité, l'étudiant n'est pas exclu. Par contre, il ne peut pas prétendre à ses notes, ni faire son stage et encore moins à déposer son mémoire de fin de cursus.

¹³ Le service administratif en accord avec la coordination de français acceptait des étudiants qui avaient suspendu leur inscription pour une raison ou une autre ou qui attendaient l'autorisation de la commission d'équivalence pour s'inscrire.

semestre. Elle avait la même valeur et représentait, tout comme l'évaluation sur table, 50% de l'évaluation finale.

Cependant, les critères d'évaluation pour les deux types d'évaluation étaient différents. L'évaluation sur table devait obligatoirement répondre aux objectifs du cours qui visaient la compréhension et la production de textes proches des thèmes abordés dans l'expérimentation. Elle consistait, sur la base d'une grille d'évaluation similaire à celle du CECRL, à évaluer les capacités des étudiants à donner leur opinion sur des sujets familiers, à organiser leurs idées et à respecter le plus possible les normes grammaticales. Quant à l'évaluation des activités des étudiants sur la plateforme qui comptait pour la deuxième évaluation du semestre, elle était centrée sur les messages des étudiants dans les forums et les activités de production écrite individuelle et en groupe déposées sur la plateforme. Le pourcentage pour l'évaluation de chacune de ces activités était de 30% et 20% respectivement. L'évaluation collective reposait sur une appréciation générale de chaque groupe en fonction du nombre de fils de discussions créés et de messages déposés par celui-ci. La qualité de la tâche finale, c'est-à-dire la réalisation de la brochure et du dépliant, était également prise en compte. Elle était corrigée à l'aide de la grille de la production du Cercl adaptée.

Chaque étudiant avait, à la fin de l'expérimentation, une note calculée sur ces différents éléments. Cette tâche était facilitée par *Moodle* qui mettait à la disposition des tuteurs une fonctionnalité permettant d'analyser les activités de chaque étudiant (nombre de messages envoyés dans le forum, activités réalisées ou non, date, durée et heures de connexion etc.,) et aussi par la mise en place d'une grille d'évaluation pour les productions écrites individuelles déposées sur la plateforme.

Dans les dispositifs d'apprentissage hybride, la vérification des apprentissages des étudiants est fondamentale compte tenu que les activités se passent le plus souvent à distance et sans l'enseignant ou le tuteur qui intervient périodiquement. De ce fait, nous avons également proposé aux étudiants une grille d'autoévaluation pour vérifier s'il y avait eu effectivement apprentissage et si les objectifs fixés au départ avaient été atteints ou non.

Conclusion

Le dispositif hybride que nous avons proposé peut être qualifié de distance enrichie par le présentiel (Hauw, 2001) puisque les activités, les tâches et les échanges entre pairs se sont déroulés presque totalement à distance. Le présentiel pouvait aussi être considéré comme très important même si le temps alloué à cette modalité était très réduit, il a permis de faire un travail de régulation sur les activités et les tâches proposées et de maintenir intacte la motivation des étudiants. Le présentiel est rassurant comme dans la métaphore utilisée ci-après par Coste (1999) pour comparer le maître et le passeur de l'autre rive.

« Le maître, membre de la culture de l'apprenant ou représentant « authentique » de la langue lointaine, opère comme un passeur d'autant plus rassurant qu'on n'aborde que fictivement l'autre rive » (p. 6).

En effet, le présentiel joue un rôle déterminant dans les dispositifs hybrides, il neutralise et stabilise la mise à distance. Ce travail fait suite à une politique pour les Tice menée par les autorités éducatives du Cap-Vert qui voudraient par cette recherche-action mieux comprendre les problèmes variés des formations à distance et posséder des éléments pour mettre en place ce type de formation dans les autres îles moins favorisées que Praia ou Mindelo. Pour répondre à la question de départ sur la faisabilité et l'applicabilité des dispositifs hybrides, les contraintes observées durant l'expérimentation constituent en effet de véritables blocages qui doivent être résolus pour mettre en place une bonne formation à distance. L'analyse approfondie des traces laissées par les étudiants nous permettra par ailleurs d'en tirer des conclusions.

Chapitre 4 : démarche et étapes de recherche

Introduction

Toute recherche doit imposer à un chercheur une méthodologie sur laquelle il s'appuie pour la mener (Demaizière & Narcy-Combes, 2007). De plus, elle doit être pensée et réalisée en vue d'atteindre des objectifs préalablement définis. En didactique des langues, les recherches suivent diverses voies. Certains, pour une raison ou une autre, adoptent une démarche de type qualitatif ou quantitatif. Néanmoins, on observe de plus en plus de chercheurs qui s'appuient sur une démarche mixte.

Pour ce qui est de notre travail de recherche, il est de type recherche-action. La démarche que nous avons utilisée est plurielle. En plus de la méthode triangulaire qui est centrale dans l'analyse des données, nous avons eu recours à l'analyse de contenus et à la méthode ethnométhodologique. Pour la collecte des données, plusieurs instruments ont également servi de support : les questionnaires, les entretiens semi-directifs, la grille d'observations, les espaces de production (forum, blog) et les traces laissées par les étudiants sur *Moodle*. L'ensemble de ces instruments permet d'obtenir le plus d'informations sur le dispositif et les phénomènes que nous voulons étudier.

4.1 Pour une recherche-action

Les recherches en didactique des langues tout comme en TIC sont très nombreuses et variées. Gagné, Sprenger-Charolles Lazure et Ropé (1989), auteurs de la banque de données DAF (Didactique et Acquisition du français langue maternelle) distinguent deux types, à savoir, d'une part, les recherches « *qui visent plutôt à saisir le réel dans sa complexité* », et d'autre part, celles qui « *utilisent une démarche hypothético-déductive, le plus souvent expérimental* » ((Legros & Crinon, 2002). Ces mêmes auteurs précisent également qu'une recherche se caractérise par un double critère : celui de l'objectif et de la méthodologie.

| Type de recherche | Démarche centrale d'investigation | Objectif | Visée |
|-------------------------|-----------------------------------|-------------|-------------------------------------|
| Recherche descriptive | Stratégie d'observation | Décrire | Comprendre ou expliquer |
| Recherche théorique | Analyse conceptuelle | Théoriser | Comprendre ou faire des prédictions |
| Recherche expérimentale | Expérimentation | Expliquer | Corroborer/réfuter des prédictions |
| Recherche-action | Intervention | Transformer | Comprendre |

Tableau 6 : Les types de recherche (Gagné & al., 1989 In Crinon & al., 2002)

Plusieurs types de recherches sont donc envisageables en didactique des langues : recherche descriptive, théorique, expérimentale, recherche-action. En ce qui concerne notre travail de recherche, il s'agit d'une recherche-action en ce qu'il cherche à comprendre la complexité de la situation de l'apprentissage du français à l'université du Cap-Vert et de l'écrit en particulier en vue d'introduire des améliorations dans le processus par l'introduction d'outils technologiques et de démarches collectives et collaboratives. Dans le contexte capverdien, ces moyens peuvent être considérés comme des innovations qui pourraient conduire au changement. C'est dans cette perspective que la recherche-action prend tout son sens.

« La recherche-action est une démarche de recherche fondamentale dans les sciences de l'homme, qui naît de la rencontre entre une volonté de changement et une intention de recherche. Elle poursuit un objectif dual qui consiste à réussir un projet de changement délibéré et ce faisant, faire avancer les connaissances fondamentales dans les sciences de l'homme. Elle s'appuie sur un travail conjoint entre les personnes

concernées. Elle se développe au sein d'un cadre éthique négocié et accepté par tous »
(Liu, 1992 : 297).

La recherche-action vise donc changer et améliorer une situation considérée insatisfaisante en articulant recherche et action, et dans lequel le chercheur et les participants, représentants de la situation et/ou du problème, sont engagés de manière collective et participative, comme le remarque également (Montagne-Macaire, 2007).

« La recherche-action repose sur le principe d'un processus interventionniste conçu par ou à tout le moins avec les sujets impliqués et dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement/ apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques [...] ».

De plus, l'auteure (op.citée) rajoute plus loin :

« La finalité de la recherche-action est d'intervenir sur les pratiques non pas exclusivement pour les modifier, mais afin de les rendre conscientes et les faire analyser et comprendre. Le changement n'est pas ici une révolution, il relève plutôt d'une évolution » (p. 97).

En effet, la recherche-action ne prétend pas être absolue, ni révolutionnaire et encore moins de valider ou non une hypothèse. Sa finalité est d'amener les praticiens à mener une réflexion métacognitive sur leur propre démarche, mais aussi, comme le disent si bien (Demaizière & Narcy-Combes, 2007) « *de tenter de répondre à certaines questions de recherche liées étroitement à une pratique pédagogique* ».

C'est précisément dans cette optique que se situe notre recherche. Elle résulte d'un constat général fait tant par les experts pédagogiques de la Coopération Française, l'université du Cap-Vert que par les étudiants eux-mêmes comme quoi les pratiques de classe sont considérées trop centralisées sur l'enseignant. Par conséquent, il est donc nécessaire d'intervenir dans le but de les changer et de permettre aux étudiants de développer leurs compétences langagières, leur autonomie. Comme forme d'intervention, nous avons réalisé une expérimentation à l'aide de l'outil technologique *Moodle* dans le but de faire évoluer les pratiques pédagogiques. Ce qui donne également à notre recherche un caractère expérimental.

Il convient, toutefois, de préciser que la recherche-action se distingue de la recherche expérimentale ou de la recherche-développement. Guichon (2006) considère que la principale différence entre les deux méthodologies vient de l'intervention de la technologie comme un élément central qui s'intercale entre le chercheur, l'apprentissage

et l'apprenant. La spécificité de la recherche-action est qu'elle est une action délibérée avec un double objectif de transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations (Barbier, 1997). Elle comporte généralement cinq phases :

- Une phase diagnostic de la situation problème ;
- Une prise de décision des praticiens et des chercheurs sur les actions à mener qui débouche sur un plan d'action ;
- Une analyse postérieure à l'action des effets et ajustements par rapport à des incidents critiques ;
- Une phase d'évaluation ;
- Une phase de rétroaction et transfert.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons identifié les problèmes d'apprentissage notamment de l'écrit chez les étudiants en première année de Fle, à l'université du Cap-Vert puis, monté un dispositif d'apprentissage où ils pourront travailler à distance et en présentiel. Le dispositif est conçu à l'aide de la plateforme *Moodle* et hébergé sur le site de l'université du Cap-Vert. Ensuite, nous avons réalisé avec les mêmes étudiants une expérience qui a duré trois mois. L'objectif était de mettre les étudiants en situation réelle et de comprendre, de manière qualitative, tout le processus. Enfin, nous avons recueilli de leurs impressions sur l'expérience, mais aussi continué l'expérience.

Cela étant, notre recherche-action se caractérise par trois aspects. D'abord, elle est participative dans la mesure où tous les acteurs (chercheurs, praticiens, étudiants, le SCAC) qui intègrent la recherche collaborent et négocient entre eux. Ensuite, elle promeut des valeurs démocratiques et finalement, elle contribue au changement social (tous ceux qui ont participé à la recherche : praticiens, étudiants). En outre, il s'agit d'une « *recherche de type structuré* »¹⁴ (Gagné, 1997) ou qualitative c'est-à-dire qu'elle est exploratoire et inductive, ainsi que vise la compréhension de la complexité du dispositif. Pour cela, nous avons recours à des outils variés comme des enquêtes par questionnaire, un entretien semi-directif, entre autres, mais aussi procédé à une observation directe du terrain pour rapporter les observables. Nous approchons ici de type ethnométhodologique.

¹⁴ La recherche-action distingue deux types de démarche : contrôlée et structurée. Selon Gagné, la première tente de cerner le mieux possible les effets de l'expérience innovatrice et procède à une évaluation des résultats de type surtout quantitatif. Quant à la deuxième démarche, elle se préoccupe moins des caractéristiques de la situation expérientielle et utilise une évaluation de type plutôt qualitatif qui peut, à la limite, consister uniquement en une réflexion autocritique

4.3 Identification et élaboration des outils utilisés pour le recueil des données

Selon De Ketele & Roegiers (1996), toute recherche nécessite l'élaboration d'un ou plusieurs outils de travail. C'est ainsi que, dans le cadre de notre recherche, nous avons proposé un questionnaire, une grille d'observation, d'entretien, mais aussi analysé les productions et les traces des activités des étudiants. De plus, nous avons également procédé à l'observation du terrain.

4.3.1 L'enquête par questionnaires auprès des étudiants avant le début de la formation

L'enquête par questionnaires est considérée comme un instrument de recueil d'informations composé d'une suite de questions standardisées et ordonnées auxquelles l'enquêté répond par écrit sans la présence de l'enquêteur (De Singly, 2006; Marconi, Marina de Andrade, Lakatos, 2010). On distingue d'après Lapointe (2000) repris par Vilatte (2007) deux types d'enquête : l'enquête à visée descriptive et celle à visée causale. La première a pour fonction de décrire une situation, de répondre à un besoin d'information alors que la deuxième vise l'identification de la cause d'un phénomène observé. Le questionnaire que nous avons soumis, juste avant le début de la formation, aux étudiants de première année, de la formation des enseignants en études françaises (l'équivalent en France du français langue étrangère), à l'université du Cap-Vert (Uni-CV) s'inscrit dans la deuxième catégorie de Lapointe, c'est-à-dire qu'il a un caractère causal.

En effet, nous voulions ainsi appréhender de façon concrète la réalité de la situation de l'enseignement du français au Cap-Vert, investir la classe, découvrir les pratiques de classe et leurs impacts dans les apprentissages des élèves, mais aussi déterminer le degré de compétences des étudiants en matière de TIC, nous faire une idée des représentations que ces derniers ont des outils technologiques et voir aussi les effets et

impacts de ces outils sur l'enseignement et l'apprentissage du français comme langue étrangère.

Pour nous permettre d'atteindre ces objectifs, nous avons eu recours à des questions de type fermé, le plus souvent d'ailleurs, comprenant plusieurs formes comme des questions alternatives vrai – faux ; oui – non, des questions à choix multiples, des choix à faire à partir de listes d'énoncés, entre autres. Quelques questions ouvertes étaient également proposées aux étudiants. L'ensemble était réparti dans deux grandes catégories. L'une mettait l'accent sur les représentations des étudiants par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage au Cap-Vert ainsi que sur les pratiques des enseignants en particulier, et l'autre insistait sur l'usage des outils technologiques dans les classes au Cap-Vert. Les questions étaient en grande partie des questions de fait et d'opinion ou de croyance comme cela est illustré dans l'exemple ci-après.

Exemple 1

Numérotez de 1 à 4 les activités qui se font le plus en classe. (1 - jamais; 2 - rarement; 3 – souvent ; 4 – toujours)

| | |
|--|--------------------------|
| Activités de compréhension écrite et orale | <input type="checkbox"/> |
| Présentation et explication des règles de grammaire par l'enseignant | <input type="checkbox"/> |
| Découverte du fonctionnement des règles de grammaire par les élèves | <input type="checkbox"/> |
| Activités de jeux de rôle en binôme | <input type="checkbox"/> |
| Lecture de textes | <input type="checkbox"/> |
| Activités de type exercices structuraux sur la grammaire et la conjugaison | <input type="checkbox"/> |
| Activités de collaboration écrite | <input type="checkbox"/> |
| Expression écrite | <input type="checkbox"/> |

Exemple 2

| | | | | |
|---|----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| Votre pourcentage de temps de parole en classe. | <input type="checkbox"/> 0 – 25% | <input type="checkbox"/> 25 – 50% | <input type="checkbox"/> 50 – 75% | <input type="checkbox"/> 75 – 100% |
| Le pourcentage de temps de parole de l'enseignant en classe | <input type="checkbox"/> 0 – 25% | <input type="checkbox"/> 25 – 50% | <input type="checkbox"/> 50 – 75% | <input type="checkbox"/> 75 – 100% |

En outre, les questions et les consignes étaient également en français et adaptées au niveau des étudiants. Ces choix sont dus au fait que les enquêtés avaient le niveau de français qui correspondait au niveau A2 du Cefr. Il s'agissait aussi d'étudiants en formation de français, qui étaient censés comprendre, lire, écrire et s'exprimer dans cette langue.

L'enquête a été réalisée sur place avec les étudiants sous la conduite de l'enquêteur, qui avait réservé une salle à cet effet avec l'accord de la direction des deux campus. Une demi-journée, dans l'après-midi, avait suffi aux étudiants pour remplir le questionnaire. Les raisons de la présence de l'enquêteur au moment de l'application du questionnaire et du type d'enquête choisi ici (questionnaire sur papier) ont à voir avec d'une part, le manque d'ordinateurs, les problèmes de connexion à Internet, les prix élevés d'Internet et la non-maîtrise de l'outil informatique par ces mêmes étudiants. Les résultats de l'enquête par questionnaire réalisée avant le début de la formation ont montré que sur les 53 étudiants de Praia et de Mindelo, 42 étudiants (réponses et non réponses) soit 79, 2% n'ont pas de connexion Internet à la maison. D'autre part, nous savons aussi par expérience qu'une fois le questionnaire distribué, la probabilité de le récupérer avec des réponses est pratiquement nulle. Mais, pour ne pas altérer le protocole de recherche, aucun étudiant n'a été contraint à participer ; nous leur avons juste demandé de collaborer en leur expliquant les objectifs de l'enquête par questionnaire et l'intérêt pour nous de la faire.

Nous avons également pris la peine d'anonymiser le questionnaire pour préserver l'anonymat des réponses des étudiants, pour les rassurer et surtout pour qu'ils ne soient pas intimidés par la présence de l'enquêteur, ce dernier étant également leur enseignant. L'anonymisation libère l'enquêté de l'état d'anxiété dans lequel il pourrait se trouver, mais aussi de toutes sortes d'inhibitions cognitives, émotionnelles, affectives, entre autres, qui peuvent perturber ou même bloquer le déroulement de l'enquête.

4.3.2 Les enquêtes réalisées à la fin de la formation

Dans le but d'évaluer la formation, de connaître le ressenti des étudiants et de recueillir leurs opinions, nous avons proposé un questionnaire d'évaluation finale, activé le blog de Moodle et réalisé des entretiens individuels semi – directs.

4.3.2.1 Le questionnaire d'évaluation finale de la formation

A l'issue de la formation, un questionnaire sur le même modèle que celui proposé avant le commencement de la formation a été administré par nous - même aux étudiants, ces derniers étant 30 au total. En effet, le questionnaire englobait des questions fermées et

ouvertes. Les questions fermées comprennent plusieurs sous-catégories : alternatives, listes, classement, échelles, entre autres. De plus, il était anonyme et écrit en français.

L'objectif général du questionnaire était d'évaluer la formation, c'est-à-dire d'en apprécier la qualité, mais aussi de déterminer si les objectifs de la formation ont ou non été atteints. Plus spécifiquement, il était aussi question de connaître le ressenti des étudiants et leurs opinions sur les tâches proposées, les échanges entre pairs dans les groupes de travail, l'aide apportée par les tuteurs, l'implication des outils technologiques sur leur apprentissage. Cela dit, les questions portaient essentiellement sur le rôle et l'impact des outils technologiques utilisés dans le cadre de la formation, les avantages et limites des interactions et des échanges entre pairs dans les groupes de travail, mais aussi sur l'influence des relations socio - affectives dans les échanges entre pairs et leur apprentissage et le rôle joué par le tuteur dans l'accomplissement des tâches et le suivi de la formation.

Le questionnaire a été distribué aux étudiants la semaine qui a suivi la fin de la formation puis, récupéré une semaine plus tard. Cela leur permettait de disposer plus de temps de réflexion pour le remplir objectivement. Aussi, nous avons durant cette période effectué plusieurs relances pour leur rappeler la date butoir. Malgré tout cela, certains n'ont pas envoyé leur questionnaire à temps.

Ainsi, sur les 30 étudiants qui ont participé à la formation, nous en avons interrogé 26 hormis 4 étudiants comme on peut le lire dans le tableau 2. A l'exception de ces derniers, tous ont répondu et rendu le questionnaire à l'enquêteur.

| | Total étudiant | interrogés | Non interrogés |
|-------------|-------------------|------------|-------------------|
| Étudiants | 30 | 26 | 4 |
| Pourcentage | 100% | 86,7% | 13,3% |

Tableau 7 : nombre d'étudiants interrogés et non interrogés

Il faut également ajouter que sur les 4 étudiants non interrogés, certains étaient absents et désintéressés puisqu'ils n'ont pas essayé de récupérer les questionnaires dont des exemplaires avaient été déposés au bureau du service d'appui aux cours et aux enseignants avec des recommandations fermes qu'ils devaient être remis aux étudiants de 1^{ère} année en études françaises. D'autres n'ont pas été interrogés parce qu'ils avaient décroché ou abandonné la formation entre temps.

Comme tout outil, le questionnaire d'évaluation finale présente aussi des limites. Les questions proposées ici, le plus souvent de type fermé, octroient peu de marge aux étudiants pour exprimer totalement leur ressenti. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons aussi procédé à des entretiens face à face avec ceux-ci.

4.3.2.2 L'entretien face à face

Pour nous permettre d'obtenir encore plus d'informations et de réactions de la part des étudiants sur la formation, nous avons également réalisé un entretien face à face avec un certain nombre d'entre eux : seulement dix ont accepté d'être interviewés. Il visait surtout recueillir des informations supplémentaires en laissant les étudiants exprimer le fond de leur pensée.

Compte tenu de nos objectifs, nous avons opté pour un entretien semi-directif sur la base d'un guide d'entretien.

« L'entretien semi-directif permet de combiner questions ouvertes et fermées, interrogations générales et très précises. Il autorise les relances, la reformulation des questions, l'improvisation de questions nouvelles et l'adaptation de l'ordre et de la nature des questions en fonction des réponses fournies par l'interviewé et du déroulement de l'entretien, tout en maintenant l'échange dans un cadre prédéfini » (Bellanger & Couchaere, 2007).

Ce type d'enquête se caractérise, donc, par une certaine flexibilité et mixité. Aussi, la situation d'échanges est plus ou moins contrôlée par l'interviewer qui, par ce biais, accède à la compréhension de l'objet étudié.

Le guide d'entretien élaboré pour cet effet était structuré autour de quatre parties (annexe) lesquels comportaient entre 2 et 4 questions pour conduire l'enquête. La première partie avait comme finalité l'évaluation globale de la formation : ses avantages et limites sur les processus individuels de construction de savoirs, l'impact de la distance sur l'apprentissage, sur la motivation des étudiants, les ressources, les difficultés rencontrées durant la formation, etc. La seconde partie était axée sur les activités d'apprentissage et les échanges entre les étudiants. Elle visait obtenir les informations relatives aux perceptions des étudiants, sur la dynamique des activités dans les groupes de travail, l'implication des étudiants dans les activités, les relations socio-affectives, entre autres. La troisième partie portait sur l'usage des outils technologiques. On voulait savoir quelles idées les étudiants se font-ils des outils technologiques et les

effets qu'ils peuvent avoir sur leur propre apprentissage. La dernière partie insistait sur l'accompagnement du tuteur. L'objectif était de recueillir la réaction des étudiants relative au rôle du tuteur. Le suivi avait-il été déterminant ou non dans la formation ?

L'entretien était individuel et a été réalisé en fonction de la disponibilité des étudiants vu que certains préparaient les examens finaux du second semestre et que d'autres partaient en vacances. Dans certains cas, la suite des entretiens s'est réalisée à la rentrée. Il faut aussi remarquer que l'entretien a été mené en français dans un contexte calme, serein et semblable à une conversation ordinaire. Notre intention était de créer une sorte d' « empathie » (Mucchielli, 2007) pour éviter aux étudiants la langue de bois et ainsi nous permettre de comprendre la formation.

Avant de commencer les entretiens, les étudiants étaient informés de la durée approximative, de la technique utilisée, de la destination de l'enregistrement, des objectifs et des sujets qui y seront traités. Il faut également remarquer que les entretiens ont été très difficiles à réaliser du fait que nous n'avions pas suffisamment de maîtrise des techniques de l'entretien. Ils ont été plusieurs fois interrompus par notre faute car, soit nous avons oublié ou mal posé une question, soit oublié d'enregistrer. Aussi, durant les entretiens, il nous arrivait d'improviser et de poser d'autres questions pour demander des précisions, des éclaircissements et des reformulations. Ce qui faisait que certains entretiens étaient longs : la durée la plus longue est de 21, 26 minutes, alors qu'elle est de 3,44 minutes pour la plus courte. Ils ont été enregistrés au format mp4. Mais de tout cela, le plus important pour nous était de déterminer les aspects positifs et négatifs de l'expérience, mais aussi de connaître les représentations des étudiants vis-à-vis de celle-ci. À ce propos, nous leur avons également proposé des outils servant d'espace de production dans lesquels ils pouvaient donner leur avis sur la formation.

4.3.3 Les espaces de production

Il s'agit essentiellement du blog et des forums. Créés dans l'objectif de permettre aux étudiants de déposer des commentaires par rapport à la formation, d'échanger et de produire du texte, mais aussi d'un autre côté de les accompagner, ces outils se présentent parallèlement comme un moyen de recueillir des informations sur la formation. Ils ont été mis en place durant la formation.

En guise de rappel, ces deux outils sont inclus dans *Moodle* (cf. chapitre 3). Mais, pour ce qui est du blog, il est différent des autres du même type, avec très peu de fonctionnalité. Pour guider et orienter les étudiants, une consigne sous la forme d'une question avait également été donnée dans le blog. Elle les encourageait à donner leur opinion sur le déroulement de la formation, les progrès réalisés, leurs difficultés, les échanges dans leur groupe de travail, mais surtout à revenir sur les processus métacognitifs mis en œuvre dans les activités collaboratives.

Ainsi, vingt-quatre étudiants ont posté des commentaires sur les vingt-six qui ont terminé la formation, deux étudiants ne s'étant pas manifestés. Aussi, plus de la moitié des commentaires (17) ont été écrites par les étudiants du pôle de Praia contre sept pour ceux du pôle de Mindelo. En revanche, seul un étudiant de Mindelo en a déposé deux.

| | Etudiants Praia | Etudiants Mindelo | Total commentaires | Pas déposés de commentaires | Total étudiants |
|---------------------------|--------------------|----------------------|-----------------------|--------------------------------|--------------------|
| Nombre de commentaires | 17 | 7 | 24 | 2 | 26 |

Tableau 8 : nombre de messages dans le blog

Quant aux forums, leur rôle était de permettre et de faciliter les échanges entre pairs et entre tuteurs et étudiants. Outre ces caractéristiques, ils sont également considérés comme de véritables sources d'informations. Ainsi, sur l'ensemble des forums, nous avons compté 441 messages d'étudiants. Il faut préciser qu'en dehors des outils classiques de recueil de données, nous avons également fait appel aux traces d'activités des étudiants.

4.3.4 Identification des traces laissées par les étudiants

Afin de compléter nos informations, nous disposions aussi d'une fenêtre sur *Moodle* dans laquelle toutes les informations se rapportant aux activités des étudiants étaient enregistrées automatiquement comme les jours, les heures, la durée de connexion, le nombre de messages envoyés et reçus par les étudiants, les tuteurs, les statistiques, entre autres.

Cette fenêtre est directement intégrée sur *Moodle* et nécessite toutefois une permission de l'administrateur général de la plateforme pour son activation. Elle exige aussi une

certaine compétence et connaissance de l'outil de la part de son utilisateur, vu qu'elle comprend plusieurs pages. Par contre, elle comporte aussi de très nombreuses limites comme des "bugs" fréquents, une densité et un flux important d'informations qui peuvent perturber le chercheur, une granularité des informations.

4.3.5 Observation participante

Pour le chercheur, l'immersion totale dans le terrain peut se révéler comme un excellent moyen pour découvrir, analyser et comprendre la réalité propre du milieu étudié telle que ses caractéristiques, les actions, les attitudes et comportements des individus et les rapports entre eux. Elle permet de voir ce que les outils classiques d'investigation comme le questionnaire ou l'entretien face-à-face ne peuvent montrer ou rapporter. Cette technique de recueil d'informations est communément désignée d'observation participante, que (Blanchet, 2011) définit ainsi.

« Ce type d'enquête consiste à réaliser des observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contextes spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête. Selon le degré de connaissance du terrain et d'insertion dans la communauté observée, les modalités de l'observation varient, progressant par paliers successifs vers une participation accrue et directe aux échanges. On distingue à cet égard observation participante (avec faible implication participative) et participation observante (avec forte implication participative) » (p.73).

L'observation participante suppose donc l'implication du chercheur dans le contexte qu'il étudie. Il s'installe dans le groupe, l'observe de l'intérieur et participe à tous les événements et actions qui s'y déroulent. Cela dit, il est en même temps observateur et de membre de la communauté. D'un autre côté, il faut préciser que le degré d'implication du chercheur dans le groupe varie en fonction du type d'observation. Lapassade (2001) considère trois types d'observation participante. Dans le cas de l'observation participante périphérique, le chercheur observe le groupe avec un certain détachement et sans trop s'impliquer dans les activités. Son comportement est différent par contre dans l'observation participante active où il participe activement aux activités comme membre du groupe tout en gardant une certaine distance. Concernant l'observation participante complète, le chercheur devient lui-même le phénomène qu'il étudie. Ce dernier type d'observation est, d'après l'auteur, indiqué dans les recherches ethnométhodologiques ou dans certaines recherches de type de recherche-action. J.-P.

Narcy-Combes (2005 : 104), pour sa part, préfère parler d'observation directe et transparente et d'observation indirecte opaque. Dans le premier cas, l'observateur participe à l'action et les observés savent qu'ils sont observés alors que dans le second il est plutôt discret. Nous pouvons dire que notre action sur le terrain va un peu dans ce sens.

En effet, nous avons également observé les étudiants de deux façons : en ligne et en présentiel. Nous avons, dans le cas de l'observation en ligne, accompagné et suivi les échanges et activités des étudiants à l'aide de certains outils disponibles dans Moodle pour cet effet (le forum, les outils de gestion, d'évaluation et de présence). En dehors de cette forme, nous les avons observé directement dans leur milieu, c'est-à-dire le dispositif d'apprentissage lors des activités en présentiel. Cela nous a permis d'être en contact permanent, de dialoguer, d'échanger avec eux, de partager leurs émotions, leurs difficultés et leurs ressentis et surtout de les écouter. L'objectif était de mieux comprendre la complexité de notre dispositif, les implicites, les non dits et les phénomènes habituellement peu perceptibles pour des regards extérieurs.

« L'observation participante nous donne l'information la plus complète sur les événements sociaux et peut en conséquence être prise comme la pierre de touche pour suggérer quels genres de données nous échappent quand nous employons d'autres méthodes. Autrement dit, si nous voyons un événement survenir, si nous voyons les événements qui le précèdent et qui le suivent, et si nous parlons avec des participants variés de ce qu'il s'est passé, nous avons plus d'informations que si nous disposons seulement d'une description obtenue auprès d'une ou plusieurs personnes. [Ceci n'entraîne pas] que l'observation participante doivent être employée pour toutes les études, mais seulement qu'il est possible de savoir, par comparaison, quelles sortes de données sont perdues lors de l'emploi d'une autre méthode ». (Becker et Geer, 1969 in Bizeul, 2006 : 72).

Dans l'observation participante, le rôle du chercheur est déterminant pour faire remonter les informations. En ce qui nous concerne, notre démarche était basée sur une approche interactive et collaborative, l'objectif étant ainsi de procurer à comprendre les processus de construction des savoirs par les étudiants, les liens relationnels qui se tissaient autour d'une tâche. Dans certains cas comme pendant les activités présentiels en groupe, nous disposions d'une grille d'observation structurée en quatre parties, comprenant chacune des items. Elle avait pour objectif d'orienter l'observation.

4.4 Données recueillies et méthodologie d'analyse

Un postulat sur lequel les acteurs semblent unanimement d'accord est qu'il n'y a pas une forme de recherche qui prenne appui sur un matériel quelconque (Van Der Maren, 1996). Il provient de différentes sources comme les enquêtes, les entretiens, les outils de productions textuelles, l'observation participante, les productions écrites des étudiants. La présente section décrit les typologies de données recueillies et les outils que nous avons mis à l'épreuve dans le traitement et l'analyse des données.

4.4.1 Constitution du corpus de données

Le terme "corpus" est utilisé dans des sens très différents. Dans un article de recherche, Reffay et al. (2008) dressent un cadre global tel qu'il est perçu dans les différents domaines des sciences du langage. Comme le dit Bommier-Pincemin (1999 : 415), il s'agit, contrairement à ce que beaucoup pense, d'un objet concret construit et non imposé. C'est un tout, un vaste ensemble, qui constitue à lui seul le cadre et le référentiel de l'analyse. Le corpus se présente, d'après Plantin et Mondada (2005), comme un ensemble d'objets protéiformes pouvant contenir des données primaires (enregistrement audio et vidéo) accompagnées de données collectées dans l'environnement (comme les documents lus ou produits par les participants), de données secondaires (transcriptions, éventuellement en plusieurs versions, accompagnées de conventions, des notes d'observation), des métadonnées sur le corpus, les contributeurs à son élaboration, des données documentaires comme les articles de recherche expliquant des analyses associées. Mais, Chanier ne partage pas le même sentiment selon lequel un corpus constitue une base constituée de documents authentiques numérisés. Il serait plutôt :

« un corpus [...] assemble de façon systématique et structurée un ensemble de données, particulièrement d'interactions, et de traces issues d'une expérimentation de formation partiellement ou totalement en ligne, enrichies par des informations techniques, humaines, pédagogiques et scientifiques permettant leur analyse en contexte » (Chanier, 2010 : 10).

En effet, un corpus peut contenir plusieurs types de données (sémiotiques, textuelles, graphiques, iconographique, audio-vidéo graphiques, statistiques, etc..) résultant d'une situation de formation/apprentissage. Concernant le corpus¹⁵ sur lequel repose notre objet d'étude, il regroupe également les traces des étudiants laissées sur Moodle, les enquêtes, les transcriptions des entretiens réalisés, les échanges entre les étudiants et les tuteurs et étudiants sur les forums, les productions écrites des étudiants (brochures, dépliants, lettres de réclamation), les synthèses réflexives faites par les étudiants dans le blog, les observations faites par le tuteur de Praia¹⁶ pendant les cours en présentiel.

| Type de documents | Nombre, quantité de messages |
|--|--|
| Enquêtes par questionnaires | 53 enquêtes pré expérimentation 26 enquêtes après expérimentation |
| Entretiens semi-directifs | 8 entretiens, total 108'9 |
| Échanges entre les étudiants sur les forums | 441 messages |
| Productions écrites (brochures, dépliants, lettres de réclamation) des étudiants | 6 brochures 11 lettres d'étudiants |
| Les synthèses réflexives des étudiants dans le blog | 24 commentaires |
| Observations du tuteur de Praia | |
| Les traces des étudiants laissées sur Moodle | |

Tableau 9 : Les éléments constitutifs du corpus

Le corpus ainsi réuni comporte donc, pour un échantillon de 26 étudiants, sept types de données, dont les plus volumineux sont les échanges des étudiants sur les forums et les enquêtes par questionnaires. L'ensemble de ces données représente ce que Bommier-Pincemin (1999) appelle le corpus existant ou latent, c'est-à-dire une « *masse informe* », *non systématique, mal défini* ». Il est répartie en trois catégories selon la classification de Van Der Maren (1996) : les données invoquées, provoquées et suscitées ou d'interaction.

| Données invoquées | Données provoquées | Données suscitées |
|--|----------------------------|---------------------------|
| Les traces des étudiants laissées sur Moodle | Enquêtes par questionnaire | Entretiens semi-directifs |

¹⁵ Cf. annexes et DVD

¹⁶ Le dispositif comptait deux tuteurs : un à Praia et un autre à Mindelo. Ce dernier n'a pas transcrit les remarques faites lors des observations de classe.

| | | |
|--|--|--|
| Échanges entre étudiants sur les forums | | |
| Productions écrites (brochures, dépliants, lettres de réclamation) des étudiants | | |
| Les synthèses réflexives des étudiants dans le blog | | |
| Observations du tuteur de Praia | | |

Tableau 10 : Classification des données

Notre corpus est constitué par une grande majorité de données invoquées, c'est-à-dire « *produites pour d'autres fins que la recherche* » (Van der Maren, 2003 : 138). La plupart sont, d'une part, issues des activités en ligne comme les échanges entre étudiants sur les forums, les productions écrites des étudiants contenues dans les brochures, les dépliants et les lettres de réclamations, les synthèses réflexives des étudiants dans le blog, les traces des étudiants laissées sur *Moodle* et d'autre part, des échanges en face à face telles que les observations faites par le tuteur de Praia. Ces données sont complétées aussi par les données provoquées (les enquêtes par questionnaire) et suscitées (les entretiens semi-directifs).

4.4.2 Saisie, transcription et codage des données

Dans la perspective de faciliter l'analyse des données collectées, elles ont été saisies, transcrites et codées. Ces opérations ont surtout concerné les données issues des échanges entre étudiants dans les forums, les synthèses réflexives des étudiants dans le blog, les enquêtes pré et après expérimentation et les entretiens semi – directifs. De plus, elles ont nécessité l'apport de deux types de Logiciels : MODALISA et ELAN.

Ces outils ont été choisis car ils sont, d'une part, d'une utilisation très simple et facile surtout pour un utilisateur inexpérimenté comme moi dans le domaine des traitements de données. D'autre part, ils permettent de faire des analyses quantitatives et qualitatives, ainsi que du codage.

MODALISA a été spécialement utilisée dans la saisie et le traitement des données issues des enquêtes pré et après expérimentation. Créé depuis 1987, il intègre, au sein

d'un seul et unique programme, un ensemble de fonctionnalités permettant donc de traiter des entretiens, et de concevoir/traiter des questionnaires et de faire du datamining (récupérer des informations dans des bases de données). Il propose également tous les outils nécessaires à la publication de questionnaires sur Internet ou en Intranet.

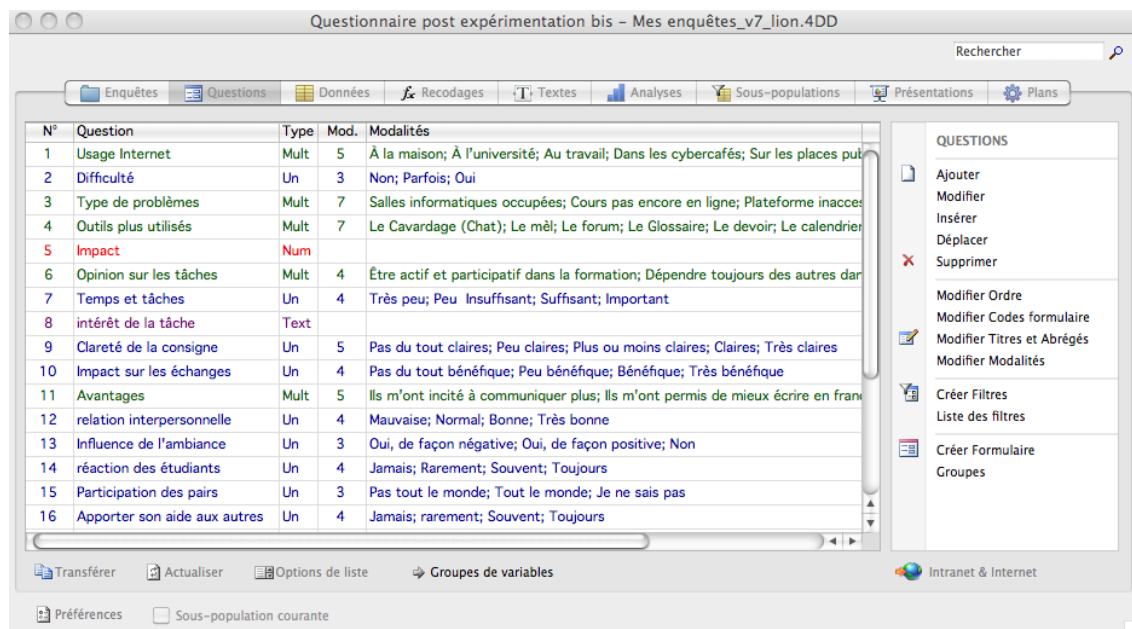


Figure 8 : copie d'écran des questions saisies sur Modalisa

L'avantage de MODALISA est qu'il accepte facilement les réponses issues des questions ouvertes qualitatives. Afin de les traiter, elles requièrent toutefois un recodage.

Parallèlement, les informations recueillies dans les entretiens semi-directifs ont été transcrites à l'aide du Logiciel d'annotation linguistique ELAN. Il permet au chercheur de synchroniser les différentes activités qui se sont déroulées simultanément, de découper la communication en fonction des différents locuteurs et des séquences que l'on désire analyser.

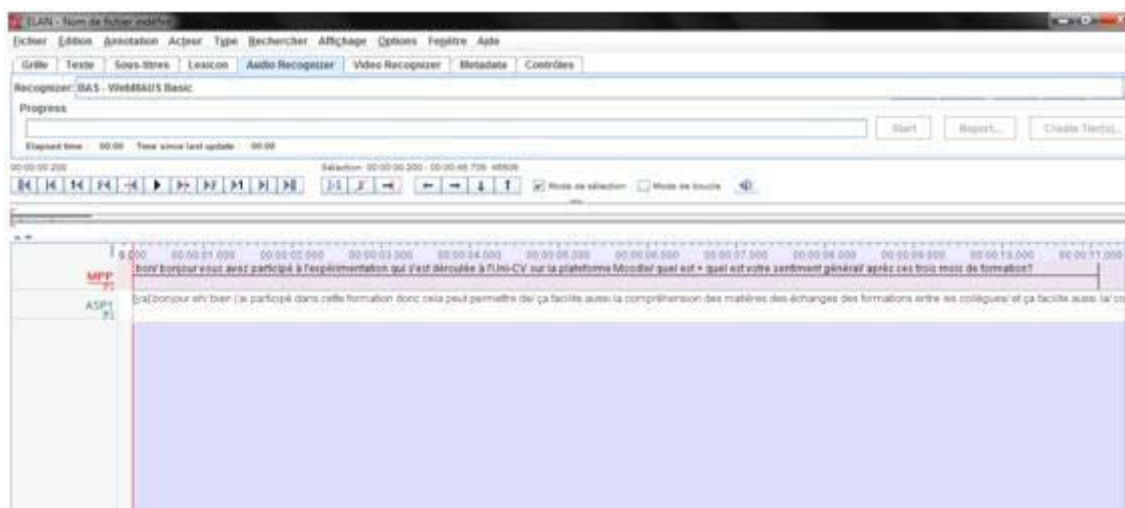


Figure 9 : tours de paroles des entretiens transcrits sous Elan

Avant cette étape, ces données ont été converties en format MP4 pour faciliter leur lecture puis, transcrites à l'aide du logiciel. Pour ce qui est des données issues des forums, une démarche similaire a été proposée. Par contre, en lieu et place d'un logiciel, un fichier simple au format XLSX sous la forme d'un tableau dynamique mis à notre disposition a servi pour la transcription et la conversion des données. Elle comprenait plusieurs colonnes (date et heure, auteur, sujet, référence, contenu) que le chercheur devait remplir.

| nom | Forum informel | | | | | | |
|-----|------------------------|--------|-------------------------|-----|--|---------|---|
| FMB | 30/08/11 | | | | | | |
| id | jour-heure | auteur | sujet | ref | contenu | ref_ok? | xmlforum |
| 001 | 25/12/2010 15:30:00 | CSFG1 | Collègues et profs. | | Salut!! Que cette année soit de peline bonheur pour nous tous!!Salut à tout votre famille Carlos Emilio | vide | <message id="001"><header><datetime>25/12/2010 15:30:00</datetime><author>CSFG1</author><subject>Collègues et profs.</subject></header><body><content>Salut!! Que cette année soit de peline bonheur pour nous tous!!Salut à tout votre famille Carlos |
| 002 | 27/12/2010 13:41:00 | MACS2 | Re: Collègues et profs. | | salut carlos,pour vous etta famille aussi. Bonnes vacances... | vide | <message id="002"><header><datetime>27/12/2010 13:41:00</datetime><author>MACS2</author><subject>Re: Collègues et profs.</subject></header><body><content>salut carlos,pour vous etta famille aussi. Bonnes vacances...</content></body></message> |
| 003 | 27/12/10 13:42 | MACS2 | Re: Collègues et profs. | 002 | bonne vacances... | ok | <message id="003"><header><datetime>27/12/10 13:42</datetime><author>MACS2</author><subject>Re: Collègues et profs.</subject><msgref id="002" /></header><body><content>bonne vacances...</content></body></message> |
| 004 | 27/12/10 13:42 | MACS2 | Re: Collègues et profs. | 001 | bonne vacances... | ok | <message id="004"><header><datetime>27/12/10 13:42</datetime><author>MACS2</author><subject>Re: Collègues et profs.</subject><msgref id="001" /></header><body><content>bonne vacances...</content></body></message> |
| 005 | 7/12/10 10:24 | NEND3 | salut | | salut, mes collegues!Je besoin de savoir qu'est-ce que vous avez faire dans le lettre de protestation, parce que je rien compris comme faire ça. | vide | <message id="005"><header><datetime>7/12/10 10:24</datetime><author>NEND3</author><subject>salut</subject></header><body><content>salut, mes collegues!Je besoin de savoir qu'est-ce que vous avez faire dans le lettre de protestation, parce que je rien compris comme faire ça.</content></body></message> |

Figure 10 : copie du tableau dynamique Xlsx

Une fois le fichier complété et converti en XML, son contenu pouvait être déposé sur la plateforme CALICO afin qu'il puisse être traité et analysé.

Par ailleurs, outre la saisie et la transcription, nous avons également procédé à la codification des données recueillies. Elle consiste, selon Banchet (2011 : 89-90), à *« choisir des unités, à les dénombrer et à les classer dans des catégories. Les unités peuvent être délimitées selon des critères stylistiques/syntaxiques, ou sémantiques »*, l'objectif étant d'aboutir *« à une représentation du contenu, ou de son expression, susceptible d'éclairer l'analyste sur des caractéristiques du texte qui peuvent servir d'indices »* Bardin (1977 : 102). Partant de ce principe, nous avons organisé et classé les données recueillies, de même que codé les noms des étudiants. Ainsi, dans un souci de lisibilité, chaque nom d'étudiant est remplacé par ses initiales (JF pour José Fidelio) suivies de l'initiale de l'établissement auquel il est rattaché (P pour Praia et M pour Mindelo) et d'un chiffre, comme illustré ci-dessous.

Exemple JFP10 : JF pour José Fidelio; P est l'établissement auquel l'étudiant est rattaché; 10 représente la position de l'étudiant sur la liste des inscrits de cette classe

Il convient également d'ajouter que ce type de codage a été utilisé pour toutes les données tant des productions écrites, des messages dans les forums que des entretiens semi-directifs. Cependant, dans certains cas où le nom utilisé par les étudiants est un personnage inconnu, seul les initiales du nom sont retenues.

4.4.3 Démarches privilégiées et outils d'analyse des données

Cette partie fait état la démarche méthodologique adoptée pour l'exploitation et l'analyse des données. Il y est décrit la méthode de triangulation et de l'analyse de contenu.

4.4.3.1 L'analyse de contenu

L'analyse de contenu est une technique ou méthode très courante utilisée dans les recherches en didactiques des langues car elle permet de décrire et d'interpréter le contenu de toute sorte de documents et de textes mais encore, de réinterpréter les messages et d'atteindre une compréhension de leur sens à un niveau qui va au-delà d'une simple. Elle est définie ainsi :

« Ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de descriptions du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages » (Bardin, 1977 : 47).

L'objet de l'analyse de contenu est, donc, la communication et plus spécifiquement le discours produit dans le processus de communication. Il s'agit pour l'analyse de contenu non seulement de repérer dans un énoncé tous les indices et éléments factuels, contextuels qui peuvent amener à la compréhension de celui-ci, mais également de les décrire et les interpréter objectivement et de manière détaillée pour refléter le plus possible la subjectivité de l'émetteur de l'énoncé. En ce sens, l'analyse de contenu n'est plus « considérée uniquement comme étant descriptive mais comme étant aussi inférentielle : elle peut remonter aux causes des phénomènes communicationnels » (Pourtois & Desmet, 2007). L'inférence est, selon les mêmes auteurs, la procédure qui permet de réaliser le passage contrôlé entre la description, c'est-à-dire l'énumération synthétisée des caractéristiques d'un texte (première phase) et l'interprétation, c'est-à-dire la signification qu'on peut accorder à ces caractéristiques (phase ultime).

Pour rendre compte du contenu d'un discours, les unités de signification doivent être extraites et classées dans des catégories. Il faut, précise (Mucchielli, 1984), par des méthodes sûres rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler et classer tout ce que « contient » ce document ou cette communication. D'autre part, la compréhension des significations des mots et des faits est également importante et nécessite que le chercheur tienne en compte trois aspects (Pourtois & Desmet, 2007).

- Le contexte socio-culturel qui influence l'informateur ; de la conjoncture du moment, de l'intention de l'acteur et de son système de pensée, des pressions ou conventions sociales ; du destinataire ;
- Les données personnelles de l'informateur : données psychologiques occasionnelles ou permanentes ; influence extérieure et itinéraire de vie ; genèse des opinions, etc ;
- Le contexte littéraire qui influence le style, la clarté, le vocabulaire ; par exemple, si un texte scientifique utilise une grande précision et des termes univoques, un pamphlet par contre manipule l'ironie, les insinuations, les allusions, etc.

Ce faisant, l'analyse doit donc se focaliser sur le système de référence de l'auteur et non celui du chercheur, c'est-à-dire, être centrée sur le point de vue de la personne à l'origine du document faisant l'objet d'analyse, comme le souligne Mucchielli cité par L'Écuyer (1990 : 15)

« L'analyse de contenu a pour « objet privilégié » [...] de découvrir ce qu'un "message signifie exactement" [...] « (non pas par rapport à moi, destinataire ou récepteur, mais par rapport à l'émetteur et à son système de codage, [...] non pas selon mon interprétation personnelle subjective mais par rapport aux catégories immanentes à ce message objet) [...] ».

En outre, selon (Pourtois & Desmet, 2007), l'interprétation du contenu peut se réaliser aussi bien au moyen d'une analyse quantitative que qualitative. Le choix des techniques est très dépendant du matériau à étudier et des visées du chercheur. Mucchielli (1984) distingue trois modes d'analyse de contenu : l'analyse logico-esthétique (étudie la structure du discours en relation avec ses effets de sens, porte sur la forme de la communication et ses dispositions idéologiques (vocabulaire, longueur des phrases, ordre des mots, figures de style, hésitations...), l'analyse sémantique structurale (tend à définir le champ des significations d'un objet dans un ensemble cohérent donné, organise les éléments du discours, de manière indépendante du contenu même de ces éléments et se focalise sur les principes d'organisation sous-jacents, les systèmes de relations, les règles d'enchaînement, d'association, d'exclusion, etc.), l'analyse logico-sémantique (comprend trois moments : l'analyse thématique permettant de déterminer les thèmes développés dans le discours, l'analyse du positionnement qui porte sur les jugements formulés par le locuteur et l'analyse fréquentielle qui permet de comparer la fréquence des thèmes. Henri (1992) a, pour sa part, proposé un autre modèle d'analyse du contenu de la communication médiée par ordinateur (CMO). Il est constitué de cinq catégories : la participation, l'interaction, la dimension sociale, la dimension cognitive et la dimension métacognitive.

Comme on peut le comprendre, l'analyse du contenu exige un travail minutieux et une rigueur de la part du chercheur, mais aussi la mise en place d'un système de catégorisation des données. Ainsi, concernant le traitement des données recueillies, nous avons procédé à leur analyse qui a permis de faire ressortir les différentes catégories thématiques. Un travail dans chaque source de données a d'abord été réalisé puis, nous les avons comparées les unes les autres. Cela nous a permis d'identifier et de déterminer

en fonction des questions de recherche les catégories de thèmes, l'objectif final étant d'y apporter des réponses.

4.4.3.2 L'ethnométhodologie

En plus de la triangulation et de l'analyse de contenu, la démarche selon laquelle nous avons entrepris notre analyse est d'inspiration ethnométhodologique. Apparue au cours des années soixante suite aux travaux de Harold Garfinkel sur les jurés aux Etats-Unis, l'ethnométhodologie étudie et décrit les processus de construction des relations et des pratiques sociales (Amiel, 2010). Elle s'insurge contre les opinions et les idées toutes faites de la sociologie classique selon lesquelles tout système social est gouverné par « un système stable de normes et de significations partagées par les acteurs » (Coulon, 2007). Ce sont les individus qui, par leurs actions et leurs comportements, déterminent eux-mêmes l'organisation sociale et non par des règles pré-établies. En ce sens, Soubrié & Zourou (2011) mentionnent :

« L'apparente stabilité de l'organisation sociale est le fait des individus eux-mêmes qui n'ont de cesse de construire, d'élaborer l'ordre du monde dans lequel ils vivent. Autrement dit, les règles et autres normes ne s'imposent pas de l'extérieur mais font l'objet de négociations constantes de la part des acteurs impliqués directement dans les activités. S'il existe bel et bien des modèles sous-jacents, mobilisés pour interpréter telle ou telle situation de communication, ceux-ci ne déterminent pas pour autant nos actions ».

Ce qui importe donc pour les ethnométhodologues est moins les modèles de références sur lesquels les individus s'appuient que la manière dont les individus accomplissent les actions pratiques, c'est-à-dire les procédures et méthodes qu'ils utilisent pour accomplir, au moment même où ils le font, l'activité pratique dans laquelle ils sont pris. Il faut souligner que cette conception atypique a conduit à la mise en place d'un nouveau champ, celui de l'analyse de la conversation.

En ce qui nous concerne, cette méthode a également été utilisée dans l'analyse des données qualitatives dans le but de comprendre au mieux l'organisation structurée des actions et activités des différents acteurs dans le dispositif qui est mis en place.

4.4.3.3 La démarche triangulaire

De nos jours, de plus en plus de recherches font appel à des démarches combinant différentes méthodes de recueil et d'analyse d'information. Derrière cette pratique, se déclinent les notions comme celles de "triangulation", "méthodes mixtes", "modèles mixtes" ou "méthodes plurielles". Ces nombreuses appellations montrent l'intérêt croissant et l'esprit d'ouverture dont font preuve les chercheurs pour le pluralisme méthodologique.

Mais, parmi les termes cités, la triangulation est la plus courante dans la littérature. Elle est perçue par de nombreux auteurs comme une notion centrale en méthodologie. Mucchielli la définit ainsi :

« C'est une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles. La stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits. Le recours à la triangulation décrit aussi un état d'esprit du chercheur, lequel tente activement et consciemment de soutenir, de recouper, de corroborer les résultats de son étude » (Mucchielli, 2004).

La triangulation fait appel donc à un éclectisme et un pluralisme méthodologique, qui l'alimente à leur tour. C'est également ce qui fait sa raison d'être et lui donne du sens. Pour le chercheur, l'utilisation d'une méthodologie mixte est rassurante en ce qu'elle lui permet non seulement de réduire les faiblesses de chacune par la complémentarité de l'autre, mais aussi de donner une certaine crédibilité et validité à sa recherche en essayant de rapprocher, autant que se peut, les données récoltées au phénomène étudié. Selon Johnson et Onwuegbuzie (2004) cités par Karsenti (2011), les méthodes mixtes engendrent souvent des résultats de recherche supérieurs aux méthodes uniques.

La méthodologie mixte est considérée comme un paradigme de recherche à part entière, au même titre que la recherche qualitative et la recherche quantitative, soulignent Johnson et Onwuegbuzie (2004) ou encore comme une troisième voie méthodologique conciliant les deux autres méthodes (Aldebert & Rouziès 2011). L'utilisation de cette méthode a surgi, selon Duarte (2009), dans la période 1950 et 1960, suite aux travaux de Campbell et de Fiske (1959), mais aussi de Denzin (1978) et Jick (1979) plus tard. Elle est conséquente aux disputes et "guerres" entre les deux modèles dominants de l'analyse des phénomènes sociaux : le positivisme et le constructivisme.

Toutefois, malgré son dynamisme, la méthode triangulaire ou mixte peine encore à se consolider dans la recherche à cause de son manque de structuration. Selon Zourou (2006), elle est loin d'être appliquée uniformément. En effet, plusieurs formes de triangulation coexistent dans le domaine de la méthodologie. Denzin (1989) distingue quatre types : La triangulation des données (recours à plusieurs sources de données), la triangulation des chercheurs (recours à plusieurs investigateurs dans le processus de recherche), la triangulation théorique (Recours à plusieurs théories d'analyse pour analyser données), la triangulation méthodologique (référence à l'utilisation de méthodes de recherches différentes dans le but de rehausser la crédibilité des résultats). Pour Van der Maren (1997 : 42), la triangulation consiste à croiser les données chiffrées et textuelles produits par les sujets dans des situations naturelles (données invoquées), simulées (données provoquées) ou intermédiaires, le plus souvent lors d'interactions (données suscitées).

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons opté pour une démarche conciliant plusieurs modes de triangulation (méthodologique, théorique et données). Plus précisément, chaque donnée a été analysée de façon qualitative et quantitative séparément puis, croisée entre elle pour enrichir l'une et l'autre. Dans ce processus, l'analyse de contenu a servi de modèle de référence. Nous voulons ainsi donner à notre analyse une dimension plus globale qui permet de rendre compte, au mieux, de la complexité des phénomènes observés. Elle profile ainsi.

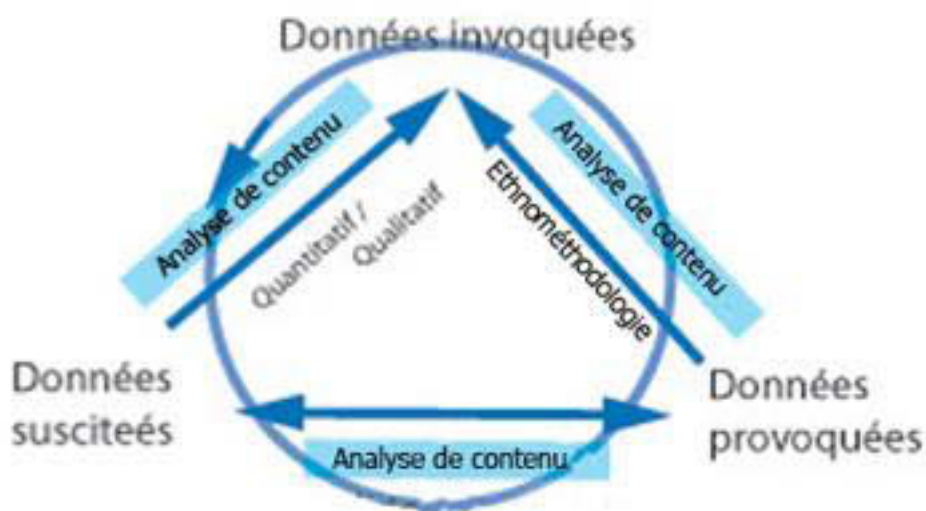


Figure 11 : triangulation des données

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté la démarche méthodologique adoptée dans cette recherche, celle-ci relevait d'une recherche-action. Nous avons fait appel à plusieurs techniques de collecte de données comme les enquêtes par questionnaire, les interviews, l'observation directe. Pour le traitement et l'analyse des données, nous avons eu recours à l'analyse de contenu et à la triangulation en plus de l'analyse quantitative et qualitative.

La méthodologie mixte que nous avons utilisée a permis de combler les limites de l'analyse quantitative et celle qualitative. Elle a permis de faire ressortir certains phénomènes importants pour comprendre le dispositif et le contexte cap-verdien.

Chapitre 5 : résultats des données et discussion

Introduction

Les données recueillies (voire en annexe) sur lesquelles portait notre objet d'étude sont les suivantes :

- Les réponses au questionnaire soumis aux étudiants avant le début de l'expérimentation
- Les messages des échanges entre apprenants et tuteur dans les forums
- Les synthèses réflexives des étudiants recueillies dans le blog
- Les productions écrites des étudiants (les tâches finales, les activités de compréhension écrite, les lettres de protestation et la rédaction d'un texte écrit collaboratif dans le wiki)
- Les réponses au questionnaire d'évaluation soumis aux apprenants à la fin de l'expérimentation
- Les entretiens semi-directifs réalisés avec quelques apprenants à la fin de l'expérimentation

Après l'analyse quantitative et qualitative de chacun d'eux, nous avons procédé à leur croisement. Pour ce qui est des données quantitatives obtenues, nous avons procédé à des calculs statistiques. Quant aux données qualitatives, elles ont d'abord subi un traitement statistique, surtout pour les réponses ouvertes dans les questionnaires. Il s'agit dans ce cas de « construire une typologie de réponses qui permette de rendre compte de toutes les réponses obtenues » Albarello (2007 : 161). Puis, dans d'autres cas comme les productions écrites, nous avons plutôt effectué par analyse de contenu.

5.1 Présentation des résultats du questionnaire soumis aux étudiants avant le début de l'expérimentation

Pour rappel, le questionnaire soumis aux étudiants avant le début de la formation a pour objectif de connaître d'une part les représentations des étudiants par rapport aux méthodes et pratiques des enseignants de français et les impacts sur leur apprentissage. D'autre part, elle vise à déterminer leur niveau de connaissance et de compétence en matière de TIC, de même que recueillir leur perception sur les avantages de ces outils technologiques pour l'apprentissage du français langue étrangère. Elle est divisée en deux parties : les pratiques de l'enseignement du français et l'usage des TIC.

La première partie du questionnaire comprend 13 items / questions. Les deux premiers demandent l'identification du campus auquel le sujet est affilié et le sexe. Les réponses sont récapitulées dans le tableau suivant.

| Lieu de formation | Effectif | Masculin | Féminin |
|-------------------|----------|----------|---------|
| Praia | 30 | 4 | 26 |
| Mindelo | 23 | 7 | 16 |
| Total | 53 | 11 | 42 |

Tableau 11 : répartition des étudiants

53 sujets ont rempli le questionnaire, dont 30 sont du campus de Praia et 23 de Mindelo. Les femmes sont plus nombreuses que les hommes. Sur les 30 sujets issus du campus de Praia, 26 sont de sexe féminin et 4 de sexe opposé. Le pôle du département de français de Mindelo compte, quant à lui, 16 étudiantes et 7 étudiants.

Les trois questions suivantes (Q 3, 4 et 5) concernent les types et genres d'activités proposés le plus souvent et les modalités de travail en classe. Pour ce qui est de l'item/Q3, les résultats sont les suivants. Selon les étudiants, la compréhension de documents oraux et écrits ainsi que la lecture sont les activités proposées le plus souvent en classe, avec 46,8% pour chacune d'elles, alors que 39% ont indiqué les exercices structuraux sur le fonctionnement de la langue (grammaire et conjugaison). Presque

autant d'étudiants (38,2%) ont également répondu « les activités d'interactions et de jeux de rôle en binôme ». De la même façon, pour 35,1%, c'est « la découverte du fonctionnement des règles de grammaire par les élèves » qui est le plus souvent proposée comme activité d'apprentissage en classe de français par l'enseignant. « La présentation et l'explication des règles de grammaire par l'enseignant » est celle qui est la moins citée. Elle représente toute de même une minorité assez importante (31,7% des étudiants).

Les réactions des étudiants nous donnent une idée de la manière dont les enseignants font les cours, lesquels sont basés la plupart du temps sur des pratiques trop centrées sur l'enseignement et l'enseignant. Elles s'appuient encore sur des exercices mécaniques de maniement et de fonctionnement de la langue et des règles de grammaire au détriment d'activités communicatives comme les interactions entre pairs, les simulations entre autres. Ce qui fait que les étudiants développent peu le sens de l'expression et de la communication.

Dans l'item/Q4, il avait été demandé aux étudiants de donner leur point de vue sur les caractéristiques des activités proposées par l'enseignant en classe. En ce sens, 24 sur les 53 étudiants interrogés considèrent que les activités proposées par leur enseignant de français sont intéressantes. Ce qui représente un pourcentage de 45% sur un intervalle de confiance (IC) se situant entre [31,9% - 58,7%]. Corrélativement, 9 étudiants pensent que les activités sont contextualisées. Ils constituent 17% sur un intervalle de confiance variant entre [6,9% - 27,1%]. En revanche, pour un même échantillon d'étudiants interrogés, un seul étudiant les trouve inintéressantes. 10 autres, soit 18,9%, les considèrent comme étant décontextualisées et 9, soit 17%, soulignent que les activités proposées sont ennuyeuses. Les résultats sont représentés dans le tableau ci-dessous et sont calculés sur un indice de confiance de 95%.

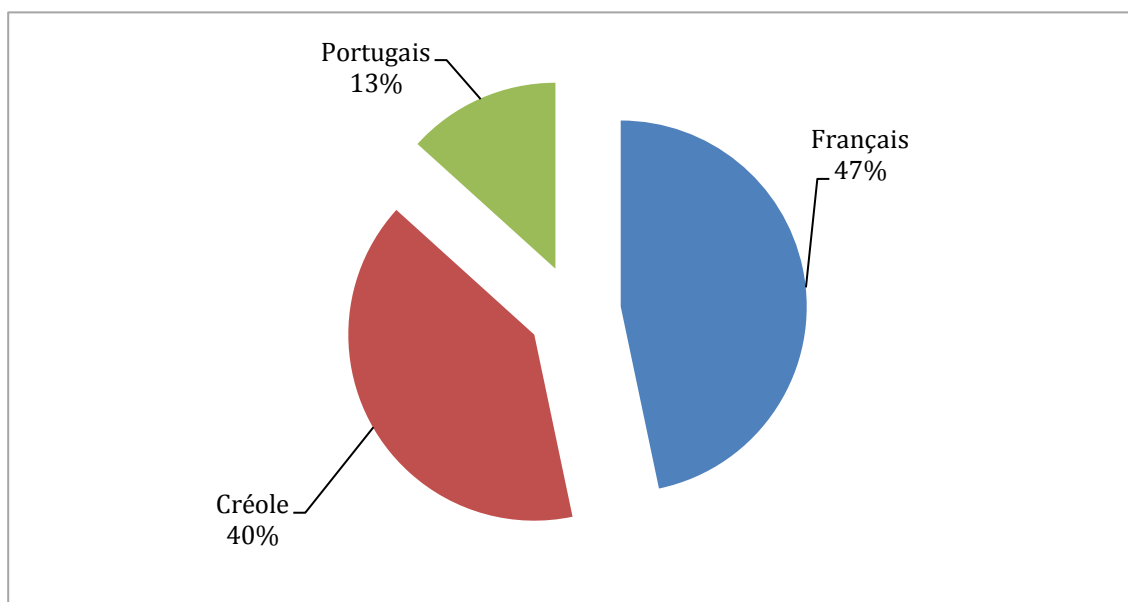
| | Nb. Cité | Fréquence | IC(95%) |
|-------------------|-----------------|------------------|----------------|
| Intéressantes | 24 | 45,3% | ±13,4% |
| Inintéressantes | 1 | 1,9% | ±3,7% |
| Contextualisées | 9 | 17,0% | ±10,1% |
| Décontextualisées | 10 | 18,9% | ±10,5% |
| Ennuyeuses | 9 | 17,0% | ±10,1% |
| TOTAL | 53 | 100,0% | |

Tableau 12 : caractéristiques des activités

Concernant l'item/Q5 correspondant à la modalité de travail des étudiants proposée le plus souvent en classe par l'enseignant, le travail individuel est celui qui est le plus cité par les étudiants avec 24 réponses, correspondant ainsi à 45,3% du total des réponses.

En second lieu, apparaît le travail en petits groupes. Il recueille 20 réponses, ce qui équivaut à 37,7% du total. Cela nous amène, donc, à penser que ces deux modalités de travail sont les plus fréquentes en classe, avec une certaine prédominance pour le travail individuel. Quant au travail de type collectif, il a été moins cité. En effet, seul 7 réponses ont été recensées pour cet item, d'où un pourcentage de 13,2% de la totalité des réponses recueillies. Bien qu'étant peu significatifs comparé aux deux premières modalités mentionnées, les résultats montrent tout de même que le travail collectif persiste encore dans les pratiques de classe.

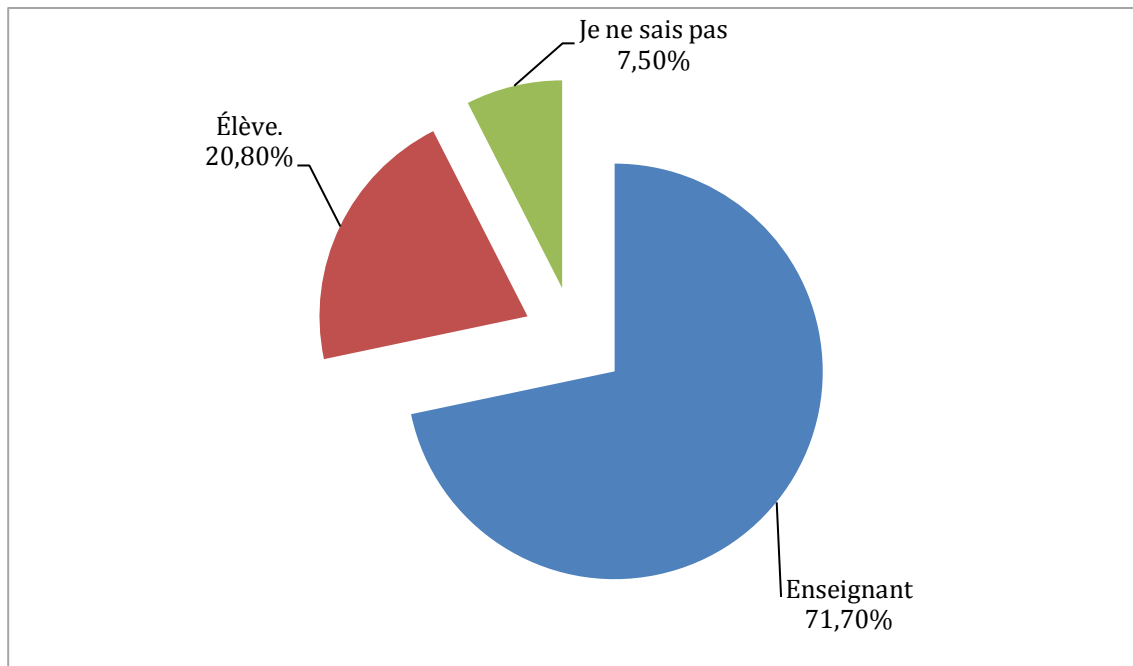
Concernant les items / Q6, 7, 8 et 9, l'objectif est de voir quelle langue les apprenants utilisent le plus dans les activités d'apprentissage, comment le temps de parole est réparti dans la classe, mais aussi de connaître le degré de participation et de motivation des apprenants de français, ainsi que l'impact du temps de parole sur la réalisation des activités. Pour l'item / Q6, les résultats montrent que l'usage du français dans les activités d'apprentissage par les apprenants est dominant, contrairement aux langues nationale et officielle en vigueur. En effet, sur 53 interrogés 42 étudiants, soit 46,7%, ont cité le français comme la langue qu'ils utilisent le plus souvent dans les cours de français. 36 étudiants ont choisi le créole et 12 se sont prononcés pour le portugais, d'où un pourcentage de 40% et de 13,3% respectivement.



Graphique 2 : langues parlées dans les activités

Outre le fait de vouloir savoir quel est le type de langue qui domine ou le plus couramment utilisé dans la classe, nous nous intéressons également à la façon dont le

temps de la parole est réparti entre les acteurs (l'enseignant et les apprenants). Ce qui nous a donc amené à préciser l'item / Q7. Le graphique ci-dessous montre que 71,7% affirment que c'est l'enseignant qui a le monopole de la parole en classe. C'est lui qui décide qui doit parler, se taire, mais aussi organise le cours. En vérité, peu de temps de parole sont accordés aux apprenants. Mais, tous ne sont pas du même avis, 20,8% des apprenants pensent que c'est plutôt l'apprenant qui parle le plus dans la classe. 7,5% des restants sont sans opinion.



Graphique 3 : répartition du temps de parole dans la classe

Corrélativement, nous avons également focalisé notre attention sur la participation et la motivation des apprenants en classe. Le but était de connaître leurs opinions et de se faire une idée sur la question. À ce propos, les résultats montrent que la grande majorité des apprenants participent effectivement aux activités proposées en classe par l'enseignant. Mais ce qui les différencie, c'est leur degré d'implication dans l'activité. Dans ce groupe, 64,2% disent participer sans pour autant s'investir davantage, contre 17% qui affirment ne pas s'impliquer du tout dans les activités car elles ne présentent aucun intérêt pour eux, sont répétitives et ne font pas de sens. 18,8% considèrent, de leur côté, qu'ils participent activement aux activités en classe. Pour ce qui est de leur motivation en classe, 17% des étudiants ont répondu ne pas se sentir motivés. 79,2% estiment, pour leur part, qu'ils sont motivés et 3,8% très motivés.

Ces résultats caractérisent donc la classe et le profil des apprenants. Ainsi, on peut faire l'hypothèse que les cours se déroulent, d'une manière générale, de la même façon. Ils reposent toujours sur l'enseignant, lequel exerce un contrôle absolu sur l'apprentissage des apprenants. Ces derniers bénéficient de peu d'espace et de temps de parole qui leur permet de développer leurs capacités et leurs compétences communicatives. Ce qui contribue également à les rendre passifs, toujours dépendants de l'enseignant et pas très motivés.

Quant à l'item Q8, il met l'accent sur le rapport temps/activité. Il a comme objectif principal d'étudier l'impact du temps sur la réalisation des activités en classe par les apprenants et en conséquence leur apprentissage. On peut remarquer d'une part que sur les 53 étudiants qui ont répondu à cette question, 64,1%, soit 34 interrogés, trouvent que le peu de temps qui est accordé aux apprenants pour réaliser une activité conditionne le bon déroulement de celle-ci et la productivité de ces derniers. En effet, nous pouvons supposer que cela ne leur permet pas de réfléchir suffisamment sur l'activité, de mettre en pratique et de matérialiser les connaissances acquises et surtout de les consolider. Cela pourrait aussi s'expliquer par le fait que l'enseignant est plus préoccupé par la réalisation des objectifs dans les programmes. D'autre part, 35,9% d'entre eux rejettent l'idée selon laquelle le peu de temps qui est accordé aux apprenants constitue une entrave pour la réalisation des activités. Il semblerait que le facteur temps n'ait pas d'influence sur leur performance.

Ensuite, nous avons demandé aux apprenants dans l'item / Q9 d'indiquer la personne ou le groupe de personnes à qui ils s'adressent habituellement quand ils rencontrent des difficultés pour la réalisation des activités en classe. Les indicateurs présentés dans le tableau 4 montrent clairement une préférence pour l'enseignant qui a recueilli 75% des réponses. Plusieurs facteurs pourraient amener les apprenants à faire ce choix. L'enseignant, de par son statut, ses compétences et ses connaissances, est considéré par les apprenants comme une personne ressource, crédible et fiable. Ce serait également plus rassurant pour eux de solliciter son aide puisqu'il est le principal référent et le dépositaire du savoir. Les réponses qu'il donne sont beaucoup plus facilement acceptées par les apprenants que lorsqu'elles proviennent d'une autre personne. En plus de recourir à l'enseignant, les apprenants disent qu'ils demandent aussi l'aide de leurs pairs quand ils ont des difficultés en classe. Selon les indicateurs, ils représentent 22,7% des réponses données, beaucoup moins que l'enseignant. Ce qui est toutefois intéressant à

noter ici, c'est moins l'aspect quantitatif mais plutôt le fait de voir que les apprenants s'entraident en cas de difficultés. De cette façon, tout laisse penser qu'ils participent et contribuent à leur apprentissage. Finalement, on peut remarquer que 2,3%, soit deux étudiants, ont choisi de cocher l'item « vous ne sollicitez l'aide de personne ». Autrement dit, ils préfèrent ne pas demander l'aide de leur enseignant, ni de leurs pairs en cas de problèmes. Les raisons qui expliqueraient leur comportement pourraient être liées soit au fait qu'ils ont suffisamment de compétences pour ne demander l'aide de personne dans la classe, soit à la volonté des apprenants de préserver leur face, d'éviter d'être ridiculisés, mais aussi aux relations socio – affectives qu'ils entretiennent entre eux et avec l'enseignant. Cela dit, les échanges dans la classe seraient plus difficiles quand les rapports entre les apprenants et entre l'enseignant et les apprenants sont basés sur des relations conflictuelles, compliquées et tendues.

Les trois derniers items / Q10, 11 et 12 de cette catégorie concernent les échanges dans la classe, l'intégration des structures de la langue et le rôle de l'enseignant. Nous prétendions ainsi voir dans quelle circonstance et en quelle occasion les échanges entre pairs se développent le plus dans la classe, ceux-ci intégrant les structures de la langue, mais aussi l'activité de l'enseignant. Concernant l'item / Q10, « dans les activités de travail en groupe » a obtenu le plus de réponses de la part des apprenants, qui considèrent que c'est dans ce type d'activités qu'ils échangent le plus entre – eux. Ce choix concerne 64, 2% des interrogés. 47, 2% pensent, pour leur part, que c'est quand l'enseignant explique le cours et 34% considèrent que c'est pendant la réalisation des activités de travail collectif. En outre, 11,3% estiment au contraire que les échanges entre pairs sont plus importants dans les activités de travail individuel. Il arrive en effet très souvent que les étudiants discutent entre eux, posent des questions à leurs pairs avant ou pendant la phase de réalisation de l'activité individuelle. Il convient aussi d'ajouter que 7,4% des interrogés ne sont pas prononcés sur cet item

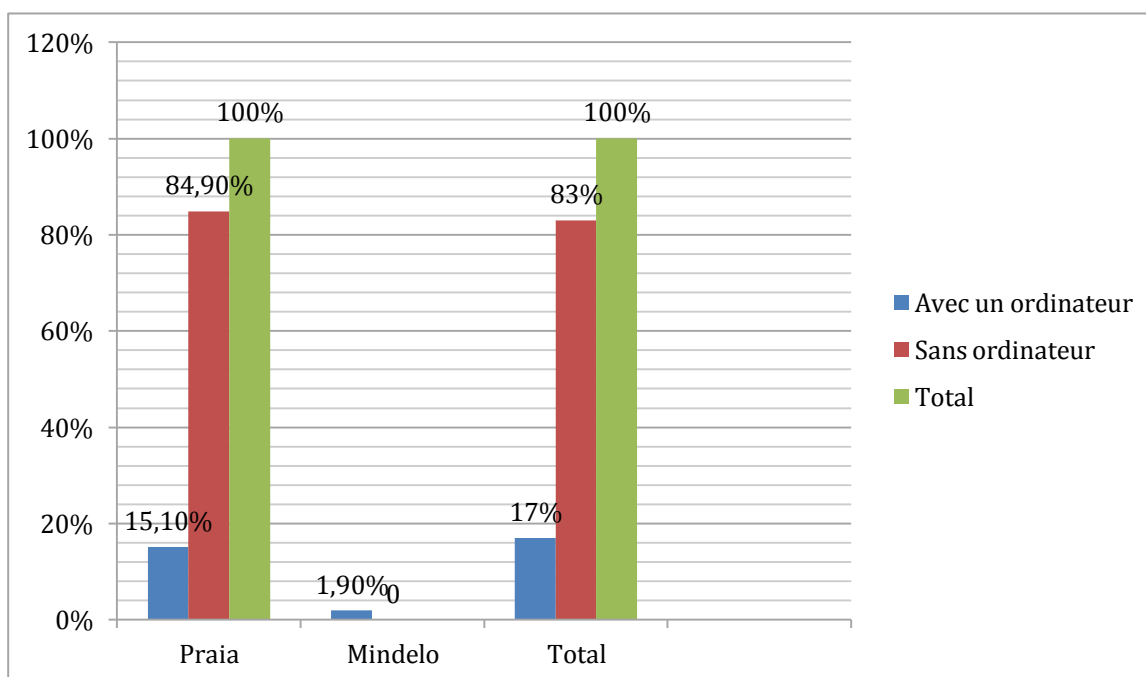
En répondant à l'item / Q11 concernant l'intégration des structures de la langue, 66% des apprenants croient que c'est à travers les activités de groupe qu'elle se produit. Cette croyance pourrait être mise sur le compte du fait que dans ces types d'activités, les échanges, les discussions et les négociations entre pairs sont plus fréquents et importants et par conséquent facilitent l'appropriation des structures de la langue chez les apprenants. Aussi, n'est-il pas dit que les activités de groupe faciliteraient le transfert des connaissances. En outre, il s'ensuit l'item « dans les activités de travail collectif » :

47,2% sont d'opinion que les structures de la langue sont intégrées plus facilement dans ces types d'activités. En revanche, 26,4% ont choisi l'item « dans les activités de travail individuel », en ce qu'ils estiment que celles-ci permettent d'intégrer plus facilement les structures de la langue. Finalement, 5,7% des restants n'ont pas répondu à cette question.

Pour ce qui est du dernier item / Q12 de cette première catégorie, il a pour objectif de déterminer les caractéristiques de l'enseignant dans les activités de travaux de groupe en particulier. Une grande majorité des apprenants sont satisfaits du rôle de l'enseignant dans les activités des travaux de groupe. 47, 2% estiment qu'il est actif, participe et les aide dans les travaux de groupe, alors que 43, 4% sont d'un avis contraire. Ils le trouvent même inactif et discret. De même, 9,4% parmi les interrogés n'ont pas répondu.

Dans la deuxième partie du questionnaire, dont l'objet d'enquête porte sur les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (Tice) d'une manière générale, nous avons mis l'accent en particulier sur les compétences techniques des apprenants en matière de TIC, la fréquence, le lieu et le débit de connexion à Internet, leurs centres d'intérêt mais aussi sur la connaissance et l'utilisation des outils de communication comme le forum, le *Wiki* ou le *Tchat* et leur potentiel sur l'apprentissage. Ce qui nous permettra également de voir dans une certaine mesure les représentations et les images que les apprenants capverdiens ont des outils technologiques et de pouvoir préparer au mieux l'expérience. La deuxième partie comprend huit items / questions, qui vont de la question 13 à 21.

Pour le premier item / Q 13 de cette partie, nous avons demandé aux apprenants s'ils possédaient un ordinateur chez eux, s'ils savaient ou non l'utiliser, mais aussi d'exprimer leur fréquence d'utilisation de l'ordinateur. Les résultats obtenus pour cet item sont très intéressants. En répondant à la question « avez-vous un ordinateur chez vous ? », une grande majorité des apprenants, 45 au total, affirment qu'ils n'en ont pas chez eux. Ce qui donne un pourcentage de l'ordre 84,9% des interrogés. A l'opposé, seulement 8 apprenants, soit 15,1%, en possèdent un et sont pour la plupart des étudiants en congés de formation ou travailleurs salariés et inscrits au campus de Palmarejo, à Praia. Quant aux étudiants de Mindelo, un seul (1,90%) a un ordinateur et n'a aucun statut particulier, c'est-à-dire, il n'est pas en congés de formation, ni travailleur salarié. Les résultats sont présentés dans le tableau suivant.



Graphique 4 : répartition des ordinateurs

Nous constatons que le nombre d'apprenants n'ayant pas d'ordinateur est très élevé et ne concerne, d'une manière générale, que les étudiants non travailleurs. Comme nous l'avons déjà dit dans le premier chapitre de cette thèse, l'ordinateur reste encore un produit de luxe et hors de portée pour une grande majorité de la population capverdienne car les prix pratiqués sur le marché sont exorbitants. En ce sens, de très nombreux foyers capverdiens ne disposent toujours pas d'ordinateurs. Cependant, l'introduction de la discipline informatique dans les programmes scolaires dans le cadre du programme *Mundu Novu* a permis à une grande majorité des élèves de se familiariser avec l'outil informatique. Mais, savent-ils tous pour autant s'en servir ?

L'item / Q14 a pour finalité de répondre à cette question. Les résultats montrent que presque tous les élèves ont déjà utilisé un ordinateur pour s'en être servi au moins une fois. Mais, la fréquence d'utilisation est variable chez les étudiants : 49,1% l'utilisent tous les jours, 37,7% s'en servent une fois par semaine et 5,7% une fois par mois. Un seul interrogé, soit 1,9%, n'a jamais utilisé d'ordinateur et trois autres n'ont pas répondu à cet item. La fréquence d'utilisation dépend dans une certaine mesure des possibilités d'accès à un ordinateur. D'après les résultats enregistrés, l'université demeure l'endroit privilégié pour beaucoup d'étudiants, soit 67,9%. Pour ces derniers, elle leur offre des conditions de travail adéquates, leur permet aussi d'accéder facilement à un ordinateur et de se connecter gratuitement à Internet, contrairement aux cybercafés. 34% des

étudiants disent pourtant s'y rendre pour accéder à un ordinateur et leur choix peut être mis en rapport avec le fait que les salles informatiques sont toutefois très insuffisantes à l'université. De même, 45,3% préfèrent le faire à la maison pour les mêmes raisons avancées précédemment ou autres comme le fait de disposer d'un outil informatique avec connexion Internet chez eux. En dehors de ces trois lieux précédemment évoqués, quelques étudiants (3,8%) disent avoir accès à un ordinateur au travail. À ce propos, on imagine qu'ils bénéficient de l'aide d'un tiers (ami, parent proche, etc.) dans la fonction publique, leur permettant d'utiliser les ordinateurs réservés aux tâches administratives, ou ils y travaillent comme agent administratif, cadre, entre autres. Par contre, 7,4% des apprenants ne se sont pas prononcés, ce qui laisse penser qu'ils n'ont pas compris cet item ou qu'ils ont volontairement omis d'y répondre. Il se peut qu'il s'agisse également d'un groupe novice en matière de TIC.

En référence à la connexion Internet et suite aux résultats tirés de l'item/Q15, on peut remarquer que beaucoup d'étudiants (37,7%) n'ont pas de connexion Internet. Une des raisons à cela est peut-être due aux tarifs de connexion à Internet encore très élevés au Cap-Vert, supérieurs à ceux pratiqués en France. Selon les informations recueillies auprès de l'opérateur national de télécommunication *CV Telecom*, la connexion Internet illimité coûte entre 70 à 80 euros par mois. En outre, le nombre d'étudiants n'ayant pas de connexion Internet est également supérieur à ceux bénéficiant d'une connexion Internet, lesquels représentent 20,8%. Mais, le plus surprenant est qu'une grande majorité des étudiants (41,5%) se sont abstenus, population largement supérieure à celle ayant ou non une connexion Internet. Le fait de ne pas répondre à cet item peut vouloir dire plusieurs choses : soit les étudiants n'ont pas bien compris la question et donc n'ont pas répondu, soit ils n'ont pas d'opinion sur le fait qu'ils ont ou non une connexion Internet ou alors ils en ont mais préfèrent ne pas le dire ouvertement.

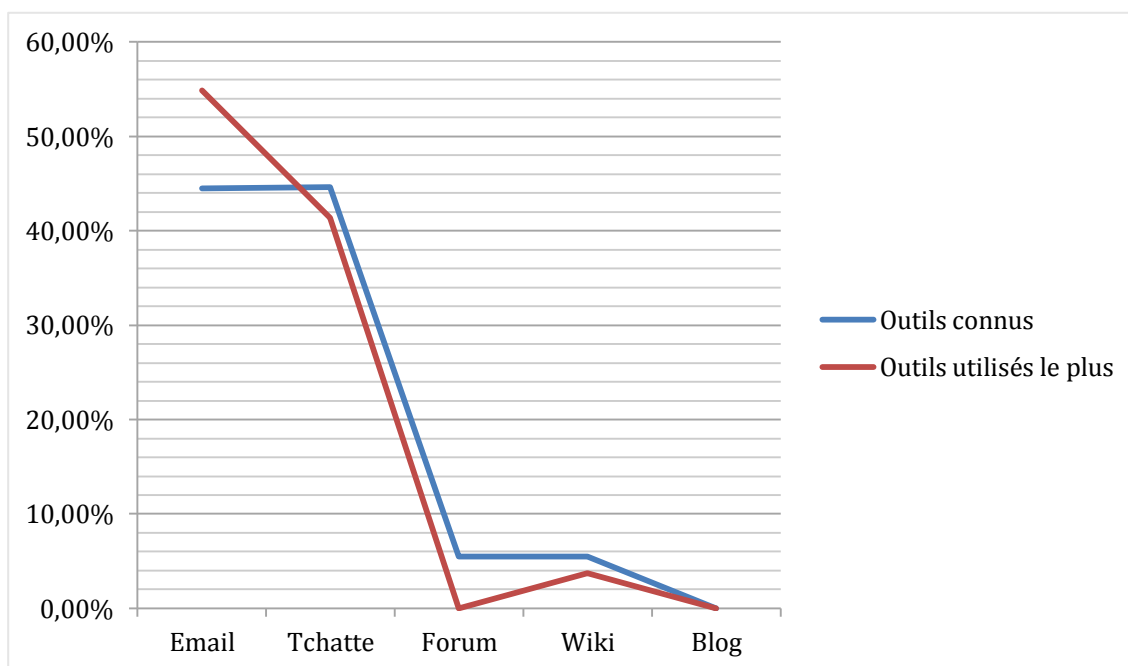
Dans une même perspective, si l'université offre aux étudiants la possibilité d'accéder à un outil informatique, elle présente toutefois des limites surtout en termes de connectivité. D'après les résultats recueillis à partir de l'item / Q16 sur la connexion Internet à l'université, 45,3% des étudiants trouvent qu'elle est lente et 1,9% la caractérisent comme étant défailante. Ces insuffisances sont la conséquence de la mauvaise gestion et de la densité du réseau Internet provoquées par une sur utilisation de celui-ci, mais aussi par la vétusté de certains outils informatiques et la dépendance de l'université au serveur central national logé à NOSI (Cf. chapitre 1). D'où les

dysfonctionnements très fréquents que l'on constate sur le site et le réseau de l'université. Elles peuvent avoir aussi des impacts négatifs sur l'apprentissage des étudiants. Selon les étudiants, ils peuvent prendre plusieurs minutes voire des heures avant de parvenir à accéder à un site, lire un document sur internet ou consulter leur mël. Certains sont moins critiques et peignent la situation en rose. Ceci dit, 38,5% estiment que la connexion Internet à l'université est normale et 1,9% sont mêmes persuadés qu'elle est rapide. Elle peut être considérée comme tel dans la mesure où la connexion est stable, permanente et illimitée, ce qui n'est peut-être pas le cas dans d'autres endroits ou établissements d'enseignement. Continuant l'analyse des résultats, 9,4% des étudiants disent qu'ils ne savent pas si la connexion Internet à l'université est bonne ou non et 5,7% n'ont pas répondu. Face aux réponses des étudiants, on ne peut que croire qu'ils ont une compétence informatique suffisante qui leur permet de détecter ce type de problèmes.

Il faut ajouter qu'en plus des questions de l'accès aux ordinateurs, de la connexion et de connectivité à Internet à l'université, nous avons voulu aussi connaître les principales activités des étudiants sur Internet. Ainsi, on peut observer, d'après les réponses tirées de l'item / Q17, qu'une des activités favorites des étudiants consiste à échanger avec d'autres personnes et à consulter des messages sur Internet. Cette activité touche 44,5% des étudiants. En outre, on peut également relever la recherche d'informations et ce, 35% disent pratiquer cette activité sur Internet. Pour d'autres étudiants (11,7%), il s'agit d'un outil leur permettant de lire les journaux et de s'informer sur l'actualité. En dehors des activités de communication, Internet est également utilisé par les étudiants dans un but d'apprentissage et de formation. À ce sujet, 4,4% des étudiants utilisent Internet pour faire des exercices en ligne et 1,5% pour suivre des formations en ligne. L'intérêt des étudiants pour l'outil Internet est qu'il présente de très nombreux avantages. Il leur donne la possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances, des savoirs et de s'informer, mais aussi d'être en contact avec leurs amis, leurs proches qui sont à l'étranger ou ailleurs ou encore de communiquer instantanément à l'écrit ou l'oral et d'échanger toutes sortes de documents (audios, vidéos, textuels, images, autre autres). Par ailleurs, une autre activité pour laquelle les étudiants utilisent Internet est la pratique des jeux en ligne. Mais, il convient de préciser que cette pratique n'est pas encore totalement ancrée chez les étudiants, seulement 1,5% disent utiliser Internet pour jouer. Cela pourrait s'expliquer par une volonté d'utiliser Internet comme outil d'apprentissage et non

comme simple jouet. Pour terminer, si presque tous les étudiants ont exprimé leur préférence, certains (1,5%) ont, par contre, omis de répondre à cet item.

Ensuite, en ce qui concerne les items / Q18 et 19 dont l'objectif est d'identifier les outils technologiques que les étudiants connaissent et utilisent le plus, les résultats mettent en relief le « *Tchat* » et le courrier électronique comme on peut le vérifier dans le tableau suivant.



Graphique 5 : outils connus et utilisés le plus

Plus précisément, ces deux outils représentent chacun 44,6% et 44,5% et par conséquent, les moyens de communication privilégiés des étudiants lorsqu'ils communiquent et échangent entre- eux ou avec une tierce personne. La prédominance des deux outils sur les autres restants pourrait être analysée sous deux angles : d'une part, leur usage est antérieur et plus ancien, renforçant ainsi leur ancrage chez les Capverdiens et les étudiants en particulier. D'autre part, ils sont simples et faciles à utiliser. D'où le fait qu'ils sont également perçus par les étudiants comme étant les plus utilisés : 54,9% ont coché l'Email et 41,4% pour le « *Tchat* ». Quant aux autres outils, il s'agit du forum avec 5,5%, du Wiki (5,5%) et du blog (0%). Ces chiffres sont très peu significatifs et révèlent d'un autre côté que leur usage reste encore concentré sur un groupe d'étudiants très restreints.

Dans le dernier item / Q20, nous avons également demandé aux étudiants si ces mêmes outils pourraient faciliter l'apprentissage du français au Cap-Vert. Plus de la moitié

d'entre eux (60,4%) étaient optimistes en répondant par l'affirmative, contre seulement 5,7% qui ne croient pas à cette possibilité ; 28,3% étaient également indécis et ont coché « je ne sais pas ». Cependant, d'autres étudiants (5,7%) n'ont pas répondu à cette question.

Synthèse

Il ressort de l'analyse des réponses aux questionnaires soumis avant le commencement de l'expérimentation trois éléments importants qui caractérisent la situation d'apprentissage du FLE dans le contexte capverdien. D'abord, elle est encore fortement marquée par le modèle classique et transmissif où l'enseignant est l'acteur principal. Dans ce contexte, on parlerait d'enseignement et non d'apprentissage car l'enseignement des règles de grammaire et leur fonctionnement, et l'exposition de contenus sont privilégiés. Ainsi, l'interaction dans la classe est envisagée selon un mode binaire, le plus souvent vertical enseignant – apprenants et à l'invitation du premier. Ensuite, il faut remarquer aussi que les apprenants s'expriment et échangent très peu entre eux, puisque les activités proposées n'incitent pas, ni ne favorisent la communication. Finalement, le dernier élément concerne l'usage des outils technologiques pour l'apprentissage. S'il est évident que ces outils offrent de très nombreux avantages, en ce qu'ils facilitent l'apprentissage, favorisent les échanges et la communication, ils restent confinés pour l'instant à un usage non pédagogique

5.2 Analyse des échanges des étudiants dans les forums

Nous verrons successivement la dynamique interactionnelle, la structuration et l'organisation des échanges, les stratégies mises en œuvre par les étudiants, le relationnel dans les échanges et le positionnement de l'enseignement tuteur.

5.2.1 Dynamique interactionnelle au sein des groupes de travail

5.2.1.1 Des indicateurs quantitatifs des échanges dans les groupes

L'analyse des traces des activités sur les forums a révélé un nombre important d'échanges entre les étudiants. Plus concrètement, 446 messages ont été postés, ce qui pourrait être interprété comme le signe d'un certain dynamisme interactionnel dans lequel évoluaient les étudiants. Cependant, il faut remarquer que leur nombre varie d'un groupe à un autre.

| | Nb. messages | Fréquence |
|--------------|-------------------------|------------------|
| Groupe 1 | 46 | 10,3% |
| Groupe 2 | 88 | 19,7% |
| Groupe 3 | 37 | 8,3% |
| Groupe 4 | 91 | 20,4% |
| Groupe 5 | 81 | 18,2% |
| Groupe 6 | 103 | 23,1% |
| TOTAL | 446 | 100% |

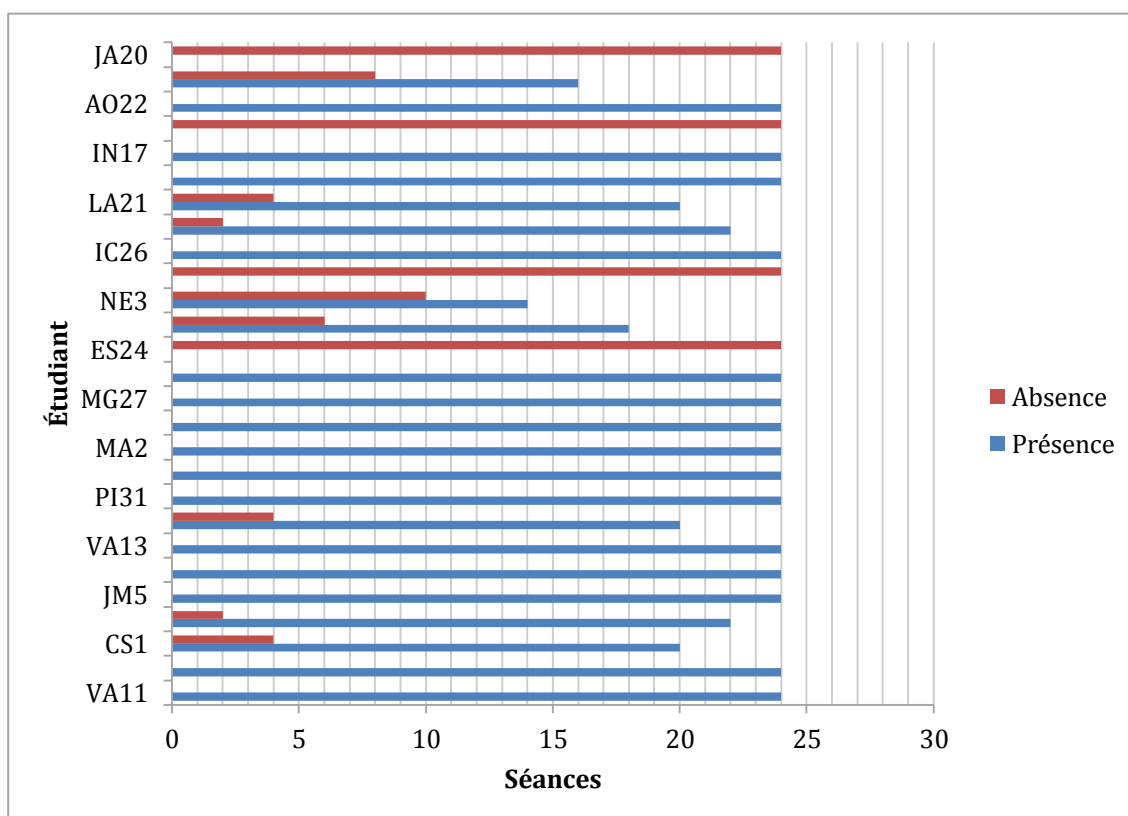
Tableau 13 : Nombre de messages par groupe

Suivant le tableau 16, le groupe 6 est le plus productif et dynamique en postant 103 messages, soit 23,1%. De l'autre côté de l'extrémité, se détache le groupe 3 en comptabilisant 37 messages, ce qui représente ainsi 8,3%. Ce groupe est également le moins productif. Entre les deux, nous pouvons citer le groupe 1 avec 46 messages (10,3%), le groupe 2 avec 88 messages (19,7%), le groupe 4 avec 91 messages (20,4%) et le groupe 5, 81 messages (18,2%).

En dépit des résultats en dessous de la moyenne (74) obtenus par certains groupes (groupes 1 et 3), les indicateurs traduisent l'engagement et la participation des groupes et des étudiants en particulier aux échanges, mais aussi leur état d'esprit et leur motivation à apprendre et à communiquer. Les échanges se déroulaient presque quasiment en français, l'utilisation de mots en portugais étant limité ou réduit à remplacer le mot oublié en français.

5.2.1.2 Présence et participation des étudiants

Certains aspects techniques comme la fréquence, la période et la durée de connexion des étudiants sont déterminants pour évaluer le degré d'implication des étudiants, notamment leur participation et leur présence dans les activités. À cet égard, nous avons observé une forte adhésion des étudiants, les séances affichant presque toujours complètes.



Graphique 6 : assiduité des étudiants

Le graphique 3 illustre l'assiduité des étudiants. 22 étudiants (73,3%) étaient régulièrement connectés pour suivre et réaliser les activités en ligne, contre 8 (26,7%) qui n'étaient pas assidus. Parmi ces derniers, seuls 2 étudiants (6,7%) ont eu plus de 5 absences.

Le manque d'assiduité de certains étudiants pourrait ne pas avoir beaucoup d'impact sur leur formation compte tenu de la flexibilité du dispositif et de la possibilité de réaliser les activités à n'importe quel moment (voir graphique ci-dessous). Il pourrait néanmoins perturber les échanges entre étudiants dans les groupes de travail.

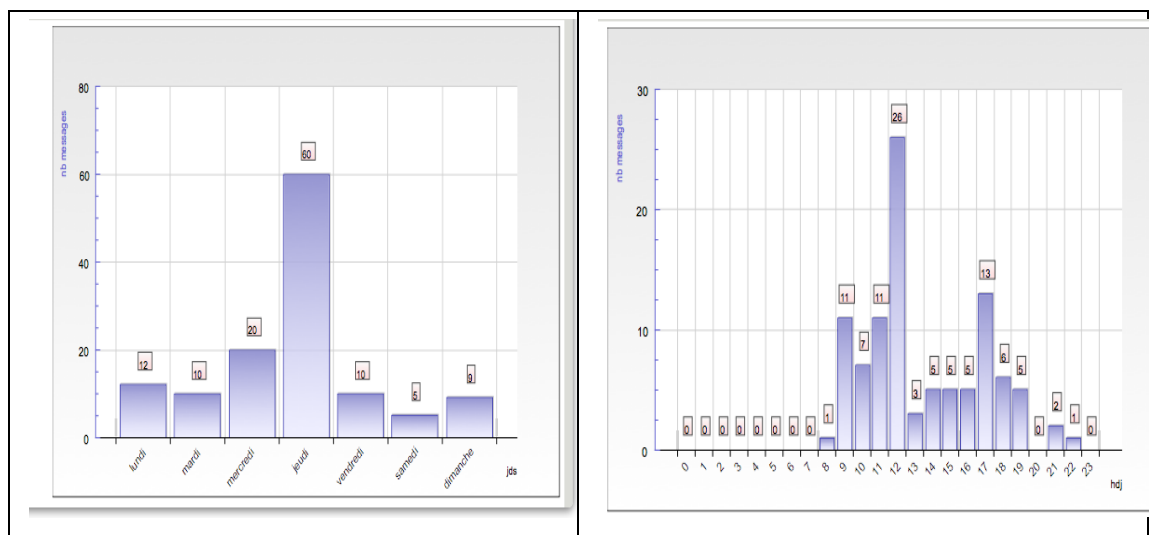


Figure 12 : copies d'écran des périodes de connexion des étudiants

Les graphiques de la figure 12 donnent des indications sur les jours et les périodes de connexion des étudiants. En plus des deux jours exclusifs (mardi et jeudi), les étudiants se connectaient également tous les autres jours de la semaine, à n'importe quelle période de la journée ou de la nuit, entre 8 et 23 heures, pour travailler, poster, répondre à des messages. Les périodes où ils étaient plus actifs se situaient entre 9 et 12 heures, et 17 heures. Celles-ci comptaient plus de nombre de messages envoyés par les étudiants, variant entre 11 et 26.

5.2.2 Structuration et organisation des échanges

5.2.2.1 Des échanges linéaires et tronqués

Bien que les échanges entre les étudiants dans le forum soient très importants quantitativement, ils sont néanmoins pour un grand nombre linéaires et tronqués, c'est-à-dire qu'ils sont plats (question - réponse uniquement) et les réponses aux questions ne correspondent toujours à ce que les étudiants attendent. Ceci dit, les interventions se suivent les unes après les autres sans qu'elles ne soient interreliées entre elles, mais sont aussi toutes au même niveau hiérarchiquement, comme nous pouvons le voir dans l'exemple suivant.

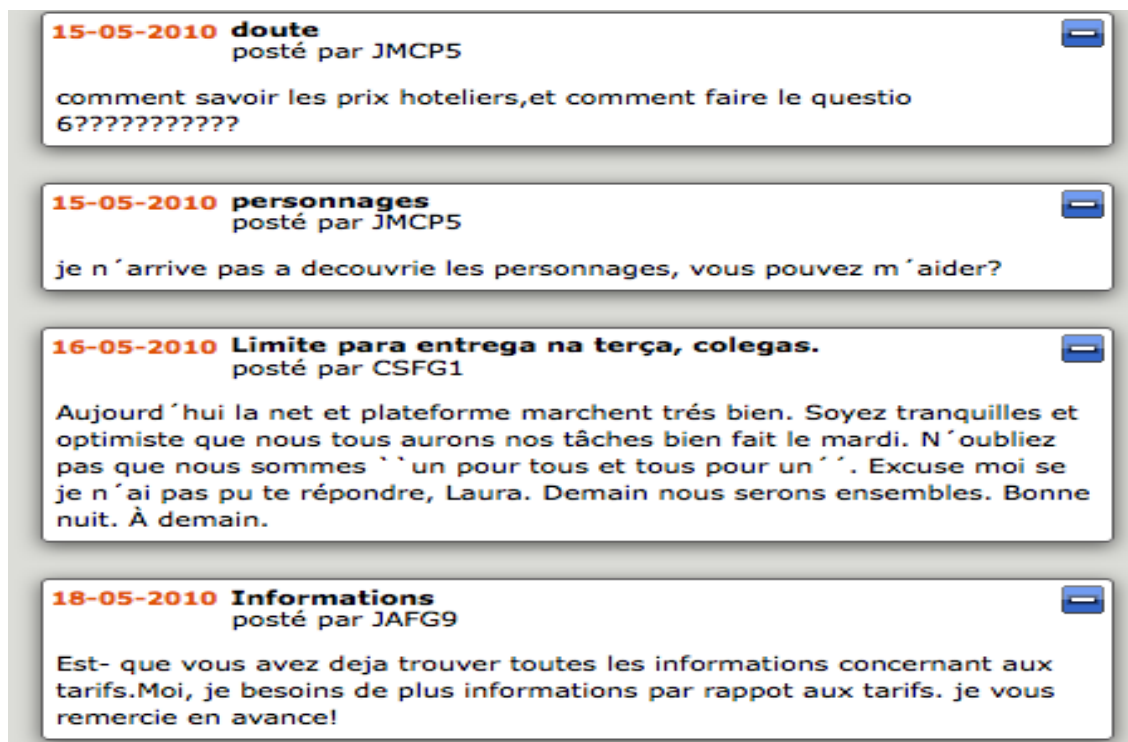


Figure 13 : exemple d'échanges linéaires et tronqués

Ce type d'échanges est très récurrent. Il arrive très souvent que les étudiants, placent leurs messages dans la discussion, par exemple en position d'intervention initiative un message dont le contenu montre qu'il est une réaction à un message précédemment posté. De même, de nombreuses questions ne trouvent pas de réponses comme cela apparaît dans l'exemple ci-dessus où l'initiatrice JMCP5, face au silence de ses pairs, leur demande de répondre à la question qu'elle avait posée antérieurement.

Par ailleurs, la linéarité et la troncation des échanges pourraient également être assimilées au fait que les étudiants mettent beaucoup de temps à répondre à une sollicitation. Ce qui entrainerait ainsi une rupture dans les échanges ou l'ouverture de nouveaux fils de discussion alors que l'échange n'est pas encore terminé. L'exemple suivant témoigne l'écart entre l'intervention initiative du 24 juin 2010 et celle réactive à la fin de l'échange, postée le 29 juin 2010.

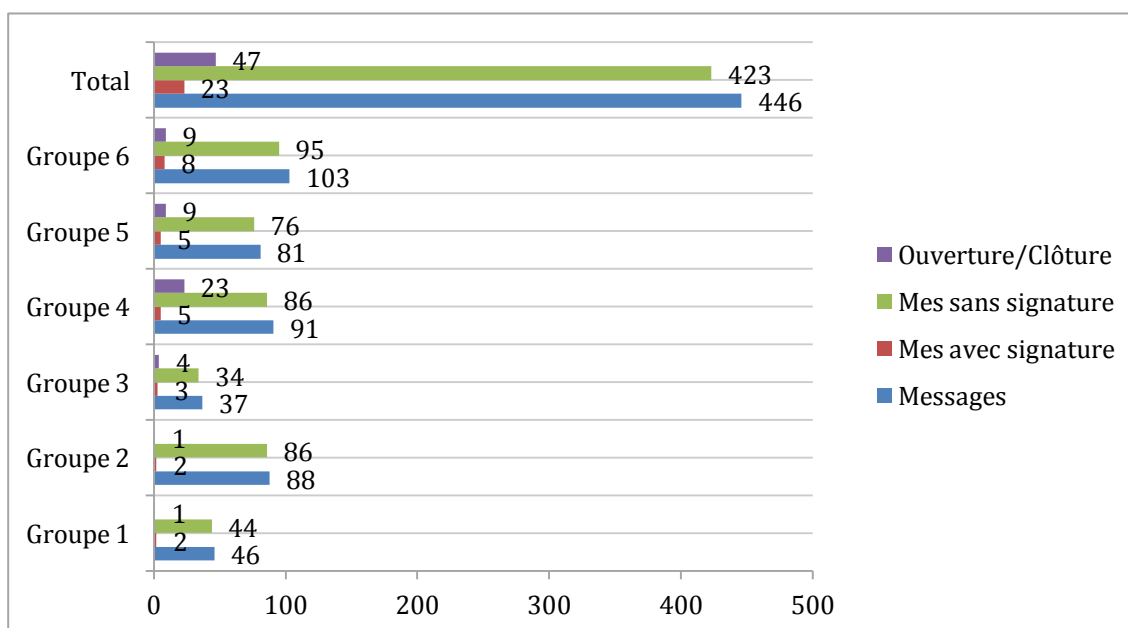


Figure 14 : exemple d'intervention réactive tardive

Ainsi, nous pouvons observer dans l'échange que l'étudiante CBCS4 s'est manifestée cinq jours après la première intervention pour confirmer s'il s'agissait effectivement de faire le résumé des rythmes musicaux.

5.2.2.2 Caractérisation des messages dans les échanges

En guise de rappel, six groupes se partagent le même forum. L'analyse des traces des échanges dans ces groupes révèle plusieurs aspects. Tout d'abord, il faut remarquer que de très nombreux messages postés dans le forum ne sont pas signés. Ce type de message représente environ 94,8% des échanges entre les étudiants. L'auteur du message est toutefois indiqué automatiquement à son destinataire par le système.



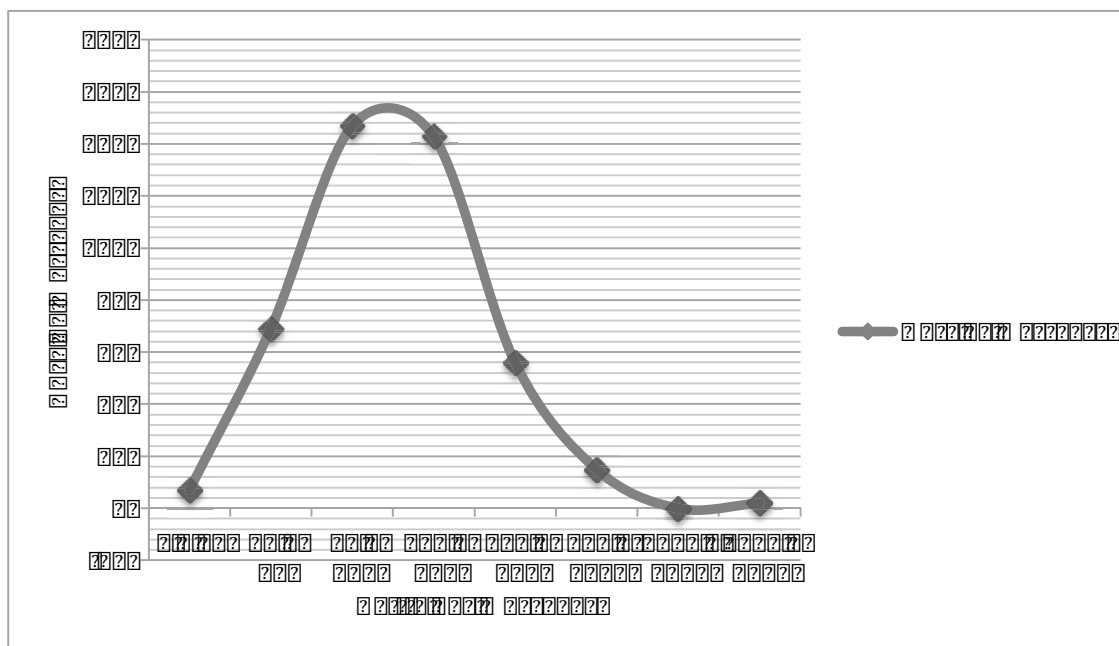
Graphique 7 : caractéristique des messages des étudiants

Plus précisément, comme nous pouvons le lire dans le graphique 3, sur 446 messages postés, 423 présentent un déficit de signature contre 23. Ce qui fait que de nombreux messages n'ont pas de réponses car leurs auteurs ne sont pas identifiés. Cela pourrait également nuire aux interactions et échanges entre étudiants. De plus, seuls 47 messages proposent des tournures d'ouverture ou de clôture, c'est-à-dire, sans le moindre échange de salutations ni autre rituel d'ouverture, de prise de congés. Les étudiants se lancent directement sur le thème de la conversation. La non prise en compte de ces formalités ne peut-il pas être interprétée comme résultant de l'affinité et des liens d'amitiés qui unissent ces étudiants ?

5.2.2.3 Une dissymétrie de la production verbale dans les échanges

Les échanges entre étudiants sont caractérisés par des productions verbales dissymétriques. Ainsi, celles dont la taille est comprise entre 51 à 100 mots sont les plus nombreuses, 147 messages ayant été comptabilisés. Presque autant de messages (143) ont également une taille variant entre 101 et 200. Ces productions sont toutefois plus longues et montrent les efforts fournis par les étudiants dans cette compétence. Cependant, elles sont de moins en moins nombreuses lorsque leur taille dépasse 200 mots. 56 messages comptent 201 à 500 mots, 15 messages de 501 et 1000, 6 messages

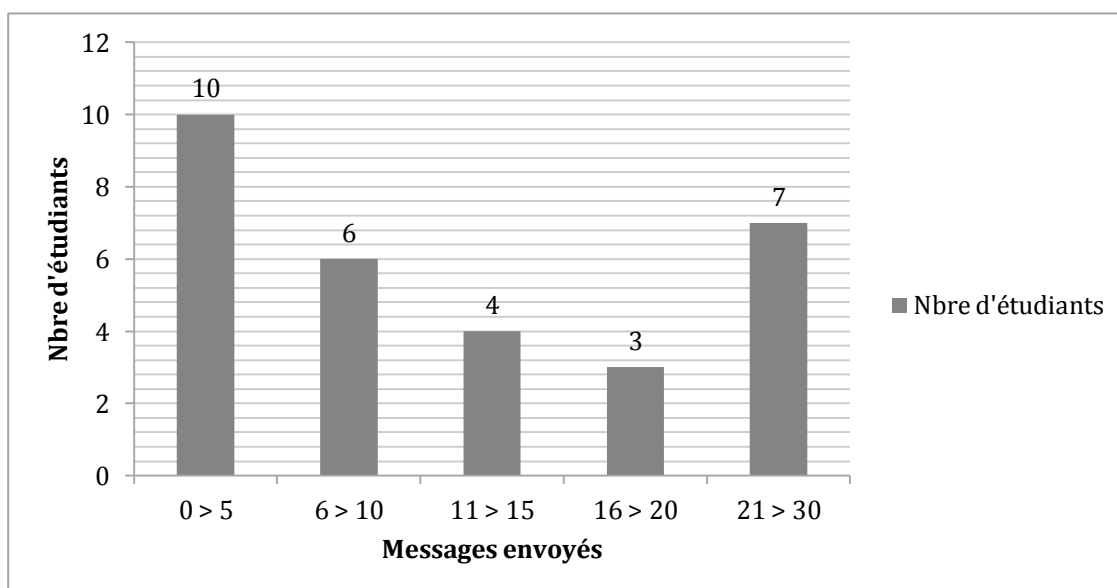
de 1001 à 2000 et 2 messages de 2001 à 5000. Nous les visualiserons dans le graphique suivant.



Graphique 8 : distribution de messages par nombre de mots

Le graphique 6 montre la distribution des productions verbales en fonction de leur nombre de mots. À partir de là, on peut faire l'hypothèse que les énoncés de la plupart des étudiants sont en général relativement courts, reflétant ainsi leur niveau de compétence langagière à l'écrit. Les énoncés longs ne seraient pas des productions individuelles, mais plutôt des extraits pris sur Internet.

En outre, il convient également de préciser que les interventions dans les échanges sont très inégales. D'après le graphique 7, plusieurs groupes se distinguent. Il y a ceux qui interviennent très peu dans les échanges et se comportent de manière attentiste. Il s'agit de ceux (environ 10 étudiants) qui ont postés moins de 5 messages. Ensuite, on trouve un groupe dont le nombre de messages postés varie entre 6 et 10. À l'opposé, nous pouvons également identifier un groupe d'étudiants un peu plus dynamiques. Certains (4) auraient postés entre 11 et 15 et d'autres (3) entre 16 et 20 messages. Et finalement, un dernier groupe (7 étudiants) aurait déposé entre 21 et 30 messages chacun. Ce noyau pourrait être considéré comme le principal animateur des échanges.



Graphique 9 : nombre de messages envoyés par les étudiants

5.2.3 Stratégies déployées par les apprenants dans les échanges

Pour Cohen (198) cité par (Jeannot & Chanier, 2008), la notion de stratégie est utilisée pour caractériser ce que l'apprenant fait pour apprendre et ce qu'il fait pour "utiliser" ce qu'il a déjà appris, ou les deux. Il s'agit donc, en d'autres mots, de processus, d'aptitudes ou d'opérations que celui –ci met en œuvre soit pour apprendre, soit pour communiquer. L'analyse des séquences des échanges entre étudiants dans les forums a permis d'identifier plusieurs phénomènes particulièrement saillants.

5.2.3.1 Des demandes d'aide et de clarification importantes

L'analyse des échanges entre étudiants révèle que ceux-ci font un usage très important de la modalité interrogative. Il existe, en effet, un très grand nombre de questions figurant dans les données (95 sur 446 messages, soit 21,30%). Parmi ces questions, on distingue, d'une part, et majoritairement, les demandes d'aide dont la plupart étaient de type pédagogique et technique comme dans les exemples ci-après.

Exemple 1¹⁷ : « Est-ce que vous peut me aide a comprendre comme je peu faire cet travail ? »

Exemple 2: « Qui sait comment faire pour ouvrir le clip du travail? »

¹⁷ les phrases ont été reprises à l'identique, telles qu'elles apparaissent dans les échanges dans les forums

Les préoccupations sont différentes dans les énoncés. Dans le premier, l'étudiant, conscient de ses difficultés à comprendre l'activité proposée, sollicite l'appui de ses pairs pour l'aider à les surmonter afin de pouvoir la réaliser. Le deuxième énoncé insiste, quant à lui, sur le fait que l'apprenant est confronté à un problème résultant du mauvais fonctionnement de la vidéo, qui était par ailleurs le document déclencheur de l'activité.

Cependant, si dans les deux exemples précédents, le problème pour lequel les étudiants demandent de l'aide à leurs pairs est clairement identifié, il n'est pas toujours indiqué par ces derniers. Ce qui pourrait conduire à des incompréhensions et ainsi amener les étudiants à ne pas réagir ou à demander des précisions, comme on peut le voir dans l'échange de la Figure suivante.

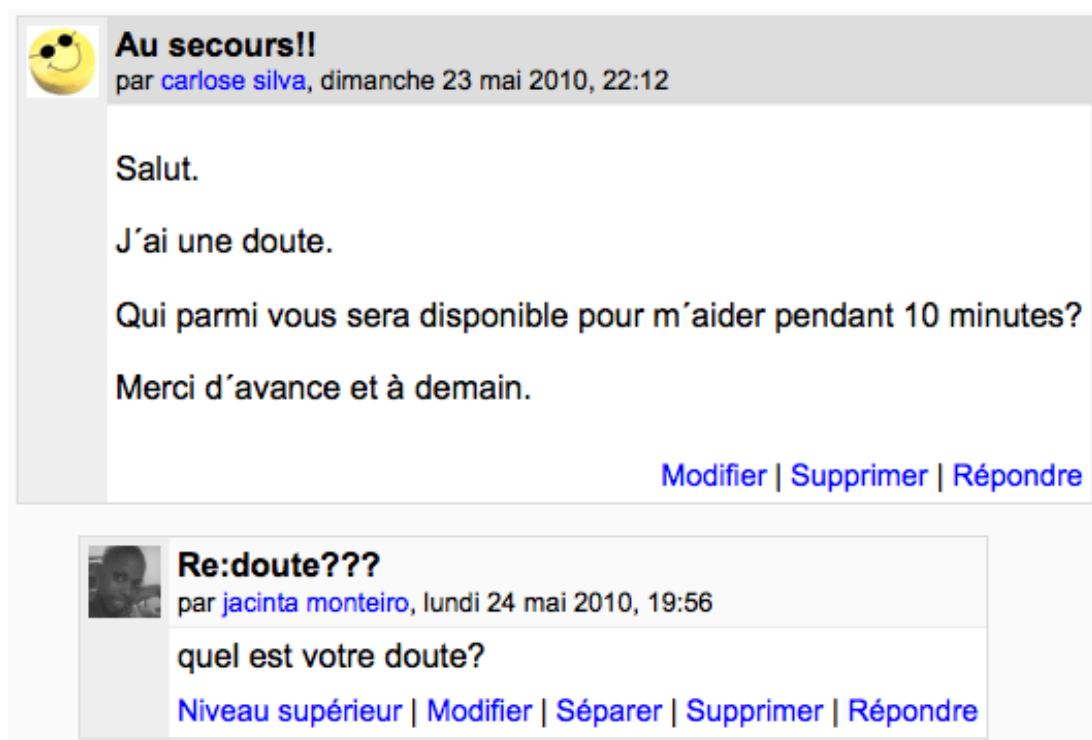


Figure 15 : demande d'aide sans indication du problème

Dans le premier message, l'étudiant annonce à ses pairs qu'il a un doute et cherche à trouver quelqu'un susceptible de l'aider pour un temps bien déterminé, mais ne dit pas à quel sujet. C'est ce que l'étudiant dans le message précédent ne manque pas de le lui rappeler en répondant.

D'autre part, on note également des demandes de clarification. Elles consistent non seulement pour les étudiants à obtenir des précisions, des explications et des

éclaircissements, mais également à dissiper leur doute. Elles fonctionnent aussi comme des propositions soumises à l'aval des pairs.



The screenshot displays a forum thread with the following messages:

- Message 1:** User **alvaro carvalho** (mardi 14 décembre 2010, 11:46) states: "moi, je suis d'accord et j'ai quelques image a maisons que je vais vous demandé pour contribuer avec vous. mais je suis d'accord avec vous." Actions: Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre
- Message 2:** User **ana sanches** (mardi 14 décembre 2010, 11:53) asks: "ces images lá sont sur quoi? est_ce que 'c'est sur la vie quotidiene,ou sur les aspect générale?????" Actions: Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre
- Message 3:** User **estefani semedo** (mardi 14 décembre 2010, 12:24) asks: "est-ce que les photos des voitures qui transportent des jeunes handicapés sert?" Actions: Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre
- Message 4:** User **alvaro carvalho** (jeudi 16 décembre 2010, 11:56) responds: "je croi que les photo es voitures sert et je croi que sont photo des enfante cap-vertienne, mais je pense que les photo real sont plus interessant. c'est mon ideï." Actions: Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

Figure 16 : demande de clarification

Les deux situations se vérifient dans l'échange entre les trois étudiants au sujet des contenus et en particulier des images à mettre dans la brochure. Dans le deuxième message, l'étudiante demande à son camarade de lui fournir encore plus d'informations, de précisions sur les images pour pouvoir les évaluer. Dans l'intervention réactive - initiative suivante, l'étudiante sollicite la ratification de sa proposition.

L'objet des demandes de clarification est, outre l'apprentissage, la reconnaissance, la cohésion du groupe. Elles facilitent et contribuent au développement de la communication entre étudiants.

5.2.3.2 Des encouragements et conseils

Les échanges entre pairs dans les forums sont fortement marqués par des messages d'encouragement et de conseil. Certains visent à impliquer davantage l'étudiant dans l'exécution de la tâche qui lui incombe, comme dans ce qui suit.


bonjour!
 par [mariacd pires](#), lundi 10 mai 2010, 15:24

Moi, je suis Maria Duarte, je essaye de comprendre comment fonctionne la plateforme. Je suis deçue parce que tous mes collègues comprennent bien le fonctionnement de la plateforme, sauf moi. Mais je suis en train de la comprendre et je sais que tout de suite je vais réussir!!!

Cordialement,

MARIA DUARTE PIRES.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)


Re: bonjour!
 par [ivandro monteiro](#), lundi 28 juin 2010, 13:18

si tu ne pratique pas dans le plateforme, c'est un peu difficile pour toi.

Mais, tu peux chercher ton doute dans la plateforme et communiquer dans le groupe nous pouvons t'aider.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)


Re: bonjour!
 par [mariacd pires](#), mercredi 30 juin 2010, 20:11

Bonjour Ivandro

Merci pour ton aide! Pour moi, c'était un peu difficile parce que je n'avais pas l'habitude de travailler sur une plateforme et mon travail prend tout mon temps. Mais maintenant je comprend mieux.

À bientôt!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Figure 17 : encouragement et conseil à s'impliquer dans la tâche

La figure 17 est un exemple d'échanges entre deux membres d'un même groupe de travail. Dans l'intervention réactive, l'étudiant explique à son camarade que la solution est entre ses mains. Il l'encourage à persévérer, à procurer de l'aide auprès des pairs, mais surtout le conseille de ne pas abandonner, de continuer plutôt à pratiquer et à communiquer avec eux. En ce sens, il pourra résoudre ses problèmes.

D'autres types d'encouragements et conseils portent sur l'écriture des étudiants et ont pour objectif d'inciter, de pousser les étudiants à fournir plus d'efforts, à faire plus attention quand ils écrivent. L'échange suivant illustre parfaitement nos propos.



Figure 18 : encouragement et conseil à bien écrire

Dans le message réactif, l'étudiant supplie son camarade de bien écrire car il ne comprend pas ce qu'il dit et son message présente de très nombreuses erreurs. Il cherche à le faire prendre conscience et à le motiver pour qu'il s'applique davantage.

Ce type de comportement a donc des répercussions positives sur l'apprentissage des étudiants et la communication entre pairs. Il contribue également au renforcement des liens affectifs, de l'auto - estime des étudiants et au développement de leur autonomie.

5.2.3.3 Partage de ressources et entraides

Un autre phénomène saillant observé dans les échanges est l'absence de prise de position différente et de confrontation d'idées dans les interventions des étudiants. La plupart des feedbacks sont de type propositions, partages de ressources et d'informations et aides. En effet, chacun contribue, donne son apport, partage ses trouvailles avec les autres membres du groupe sans remettre en question, réfuter ou contredire l'autre.


Re: Morna
 par [cleusa veiga](#), jeudi 1 juillet 2010, 14:17
 Morna est un genre musical et dance cap verdien, cette genre identifie la personne cap verdienne et aussi de origine cap verdien surtout de ile de Boa Vista.
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)


Re: Morna
 par [mariahp alves](#), jeudi 1 juillet 2010, 14:35
 par moi la morna c'est un genre musicaux plus sensuel et plus romantique, quand j'écute la morna je me sent très calme et tranquile.
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)


Re: Morna
 par [janise vaz](#), jeudi 1 juillet 2010, 14:37
 je suis d'acord avec vous mais, je peux ajouter quelque choose. La morna nous donne la realité capverdienne, elle est comparé avec le fado mais ils sont diferent.
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)


Re: Morna
 par [tania pires](#), jeudi 1 juillet 2010, 19:01
 Le thème de la « Morna » est varié, mais il ya certains sujets qui sont utilisés plus fréquemment. En plus de thèmes universels comme l'amour, par exemple, sont également abordées des questions spécifiques à la réalité du Cap-Vert, comme le départ, de retour, de nostalgie, l'amour du pays, mer, etc. L'un des principaux responsables de la question de la « Morna » a été le poète auteur-compositeur Eugenio Tavares, qui a introduit le début du siècle. XX lyrisme et l'exploration des sentiments, typique du romantisme, de lyrisme, qui dure jusqu'à ce jour dans l'eau « Morna ».
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Figure 19 : partage d'information sur la morna capverdienne

La figure ci-dessus est un exemple de discussion entre plusieurs étudiants sur le genre musical capverdien, la « *Morna* » dans le but de produire un texte collaboratif. Comme on peut le remarquer, chacun essaie de participer, de coopérer le mieux possible en mettant à disposition du groupe les informations dont il dispose.

Outre le fait de se partager les ressources et les informations, les étudiants recourent également à l'entraide comme moyen de collaborer et support d'apprentissage. Elle porte sur la dimension affective et surtout cognitive, comme présentée dans les exemples suivants



repondre
 par [nercelina nunes](#), jeudi 18 novembre 2010, 12:47
 la date de remetre le travail, c'est le mardi 23 et je pense que c'est individuel et ainssi on va envoyer dans le foron du groupe.Bon travail.
[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Figure 20 : rappel de la date de remise des travaux


travailhe individuel
 par [vaniam tavares](#), mardi 8 juin 2010, 20:35

je ne sais pas comment faire le travaux d'etape 2.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)


Re: travailhe individuel
 par [mariacd pires](#), mercredi 30 juin 2010, 20:27

Salut Vaniam!

C'est trop tard pour répondre ton message mais je veux quand même te dire qu' il faut essayer d' entrer dans le site d'abord, lire et après pour répondre les questions.


Si tu as quelque doute je peu maintenant t'aide. Je suis presque en vacance.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Figure 21 : explication de la résolution de l'activité

5.2.4 Modalités d'encadrement des enseignants tuteurs

L'analyse des traces de l'activité des enseignants tuteurs a révélé qu'ils étaient très impliqués et actifs, 19 soit 4,3% des messages ont été postés par lui. Ceci dit, ils échangeaient régulièrement avec les étudiants, ils suivaient les activités en ligne et les accompagnaient aussi. Par ailleurs, leurs interventions étaient également soit de type réactif, soit proactif avec une prédominance pour la première modalité (63,2% des interventions de l'enseignant tuteur). Dans ce cas de figure, celles-ci répondaient à une demande plus ou moins explicite de l'étudiant ou du groupe. La figure suivante est un exemple de modalité d'intervention réactive de l'un des enseignants tuteurs.


Re: Constitution des groupes
 par [Marcel Pereira](#), mercredi 28 avril 2010, 17:59

Bonjour Tania,

Je vois que tu as franchi un premier pas en écrivant un message dans le forum. Toutes mes félicitations mais il faut lire dans la totalité le document relatif à la consigne de travail qui est dans la plateforme pour comprendre ce qu'on te demande de faire. Bref, ce n'est pas à toi de t'inscrire directement dans un groupe, il y a des étapes à respecter comme se présenter dans le forum et remplir la fiche 2. Quand tu auras fait tout cela, je t'inscrirai dans un groupe.

Merci
A bientôt

Marcel Pereira

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#)

Figure 22 : intervention réactive de l'enseignant tuteur

L'intervention de l'enseignant tuteur est une réponse individualisée et subséquente au message posté par une étudiante, dans lequel elle dit ne pas comprendre la consigne donnée, ni savoir comment faire pour s'inscrire dans un groupe de travail. Dans son message, l'enseignant tuteur la félicite d'abord pour les progrès qu'elle a réalisés puis, lui donne des indications et des pistes à suivre et ensuite la rassure également. L'objectif est de la recadrer, de la guider et l'accompagner dans sa démarche. Il convient également d'ajouter que le fait de féliciter l'étudiante est gratifiant pour elle et peut l'amener à se valoriser et à fournir encore plus d'efforts.

De la même façon, l'intervention de l'enseignant tuteur peut être dirigée vers des aspects linguistiques et métacognitifs, comme présentée dans la figure ci-après.

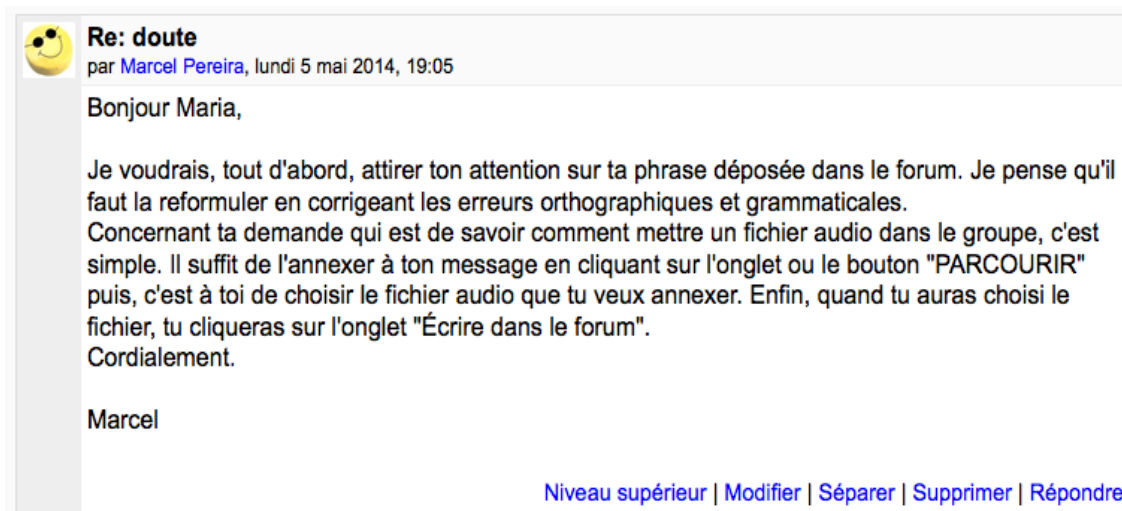


Figure 23 : intervention de l'enseignant tuteur portant sur des aspects linguistiques

Comme on peut le noter, en plus de l'aide technique, l'enseignant tuteur attire l'attention de l'étudiante sur le fait que son texte doit être revu, corrigé et reformulé car il comporte des erreurs orthographiques et grammaticales. Le but ici est de l'amener à s'autocorriger et à être plus autonome.

Pour ce qui est des interventions proactives de l'enseignant tuteur, elles sont moins nombreuses. Nous avons relevé 7 messages, représentant ainsi 36,2 % de ses interventions. Il s'agit pour la plupart de messages destinés à tous les étudiants ou à un groupe par son initiative, soit pour leur rappeler ou les informer par exemple des dates et limites des remises des devoirs, d'un éventuel changement à venir, soit pour les sensibiliser, leur donner et indiquer des ressources et encore pour calmer les tensions observées dans les groupes.

Synthèse

Les échanges entre pairs dans les forums ont été très importants et ont également révélé une forte participation des étudiants, ainsi que leur engagement. Le plus souvent unidirectionnels et asymétriques, ils présentaient toutefois la particularité d'être interactifs et potentiellement pédagogiques, en ce qu'ils permettaient à chaque étudiant de contribuer, d'exprimer sa pensée et de la reformuler. Autrement dit, les échanges libèrent ainsi la parole ou encore mieux favorisent le développement de l'écriture. En outre, il convient aussi de noter qu'un grand nombre des échanges était des demandes d'aide, de clarification, des encouragements, des incitations et avait pour but de faciliter la collaboration entre les étudiants.

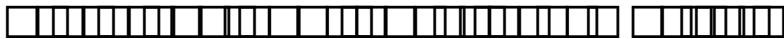
Dans ce processus, l'attitude et le comportement de l'enseignant tuteur sont déterminants. Nous avons ainsi identifié deux types principalement, l'un réactif et l'autre proactif. Ces deux modalités d'encadrement étaient différentes dans leur exécution mais complémentaires.

5.3 Les productions des étudiants

La formation a produit de très nombreuses données, parmi lesquelles les productions écrites des étudiants. Il s'agit principalement des dépliants informatifs, des lettres de protestation et des messages dans les forums. Leur analyse a été faite sur le "principe d'observation par balayage" (Atifi, Gauducheau & Marcoccia, 2005) en articulant analyse quantitative et analyse qualitative.

5.3.1 Les lettres de protestation

Chaque étudiant était en dehors de participer à la rédaction d'une production collective, chargé de d'écrire une lettre de protestation contre les discriminations à l'encontre des enfants handicapés dans les établissements scolaires du Cap-Vert. Elle devait être adressée à l'inspection nationale de l'éducation. Il s'agit d'une activité individuelle laquelle avait comme support une séquence vidéo évoquant cette thématique et quelques outils comme des exemples de modèle de ce type de lettre que les étudiants pouvaient consulter sur le site. Elle devait également être notée.



Pour rappel, chaque groupe devait réaliser un dépliant informatif sur le Cap-Vert pour des participants à un séminaire organisé par l'ONG Handicap International. Sur les six groupes, quatre l'ont effectué et remis. Les dépliants informatifs recueillis sont très hétéroclites, tant dans leur structuration, leur forme que leur contenu. Ils comprennent 3 à 4 pages au maximum, présentent des textes illustrés et proposent pratiquement tous les mêmes thématiques comme l'hébergement, la gastronomie, la musique. En outre, ils ont été réalisés à l'aide de l'éditeur de texte Word.



Figure 24 : exemple de dépliant d'un groupe de travail

En terme de contenu, les textes sont très simples et présentent peu d'informations concrètes et intéressantes qui permettraient à un individu de se renseigner ou de découvrir le Cap-Vert. De plus, ils accusent des erreurs récurrentes comme des contresens dus à l'influence du portugais et du créole capverdien et surtout des problèmes morphosyntaxiques, comme on peut le voir dans les deux exemples suivants.

Le Cap-Vert est une île extraordinaire pour le tourisme. Le Cap-Vert vous offre des nombreuses solutions pour manger à votre volonté. Avec les grands restaurants de la capitale, les « Churrasqueiras » où vous pouvez manger de très bons poullets grillés. Le plat principal est le « Chibouta » faite à base de grains de maïs, de haricots, de viande de porc et légumes.

Apprenez la culture, le plat national emblématique de Cap-Vert.

Cap-Vert c'est la reine de la musique. Elle identifie le peuple.

Chibouta, représente la nouvelle génération de la musique traditionnelle capverdienne.

Le centre de la ville de Mindelo.

Le capverdien est caractérisé surtout par sa musique.

De même, le mot "capverdien", comme la plupart des mots, est polysémique. Son sens peut être révélé par le contexte ou la graphie. Ce mot étant un adjectif, la graphie peut déterminer le référent : orthographié avec un "c"

majuscule, il se réfère à la personne et avec un "c" minuscule la langue. Cette distinction n'est pas encore systématisée chez les étudiants capverdiens. D'où le contresens de la phrase. Outre ce fait, il convient également de remarquer dans la phrase "Quiuintal da Musica e palacio Ildo Lobo offre un cadre parfait" l'absence d'accord entre le verbe offrir et le sujet qui est au pluriel.

Corrolairement, un autre type d'erreur très fréquent observé chez les étudiants capverdiens est le mauvais emploi de la structure sujet + verbe + infinitif. La phrase "vous pouvez mangez", même si elle ne pose de problème de compréhension, est grammaticale incorrecte, l'infinitif "manger" étant remplacé par le verbe "mangez".

Synthèse

Ces deux types de productions sont des exemples d'activités individuelles et collaboratives réalisées dans le dispositif. Leur analyse a révélé des insuffisances à l'écrit liées à des problèmes même de langue et de mise en œuvre. Ils relèvent plus spécifiquement de problèmes de cohésion morphosyntaxique et de cohérence. On peut également déduire que les faibles résultats dans ces tâches sont assimilés au faible engagement et coordination de la part des étudiants.

5.4 Analyse des synthèses réflexives des étudiants

5.4.1 Amélioration de la capacité des apprenants à apprendre à travailler en groupe et à communiquer

D'après les étudiants (33,3%), le fait d'apprendre dans un dispositif hybride (distance et présentiel) et les échanges qu'il peut générer présente des potentiels énormes. D'une part, cela leur permet d'apprendre à travailler en groupe, comme le font d'ailleurs remarquer les étudiants à travers les quelques exemples ci-dessous.

E1 : "[...] J'ai appris à travailler ensemble [...]"

E2 : “[...] L'interaction nous à permis apprendre à travailler en groupe en nous aidant les uns aux autres [...]”

E3 : “[...] Nous avons acquis des connaissances en matière de travail de groupe [...]”

Pour les apprenants, l'acquisition de cette capacité a été facilitée par les entraides et les interactions entre pairs. C'est donc à travers celles-ci que certains éléments indispensables dans l'apprentissage collaboratif (savoirs, savoir être, savoir-faire, savoir apprendre à apprendre, participation, engagement, entre autres) se mettent en place et sont consolidés. En d'autres mots, travailler en groupe exige que l'apprenant en soit réellement capable et y soit préparé, mais aussi accompagné pour lui permettre de réaliser avec plus de facilité l'activité collaborative.

D'autre part, il joue également un rôle important dans la communication des étudiants pour qui le fait d'échanger entre pairs, même en étant à distance et de travailler en équipe augmente leur capacité à communiquer. Ils prennent plus d'initiative et participent aux conversations du groupe.

E4 : “[...] c'était une expérience unique parce qu' on pouvait communiquer entre nous, même à distance [...]”

E5 : “[...] J'ai pu voir que travailler en équipe facilite la communication [...]”

E6 : “Par moi, je trouve que c'est une façon meilleur de faire les étudiantes travailler en group et aussi je trouve ça une bonne initiative parce que par fois à des étudiantes qu'a honte de poser sa doute en classe ou de parler sert chose Dans la classe, il peut faire tous ça dans la plateforme, dont est seulement envoyer des messages a qui ou quoi il besoin dans le forum. Selon mon point de vue, je trouve que c'est une forme de mettre tous les étudiantes au travailler, parce que qui ne travail pas dans la plateforme Il reste sans contribution dans le forum [...]”

Un autre facteur mis en relief dans l'exemple E6 est cette possibilité pour les étudiants de surmonter leur inhibition et leur peur. Ce qui leur permettrait ainsi d'exprimer leur pensée et leur opinion en toute liberté.

5.4.2 Des effets positifs sur la dimension psychoaffective des apprenants

Un des aspects essentiels à prendre en compte dans l'apprentissage d'une L2 et surtout dans les dispositifs de formation en ligne est la dimension psycho-affective des

apprentissages car, comme le dit Albero (2009), c'est de son succès que dépend le sentiment de réussite ou d'échec de l'étudiant et de ce sentiment dépend son engagement dans la poursuite des apprentissages. Selon les étudiants capverdiens, apprendre sur la plateforme influe positivement sur leur capacité affective. Certains disent qu'ils « *se sentaient plus motivés, faisaient plus d'efforts* » (JMP)¹⁸ et avaient aussi « *envie de partager leur expérience avec leurs camarades* ». Outre l'effet innovant de la technologie, le type d'apprentissage proposé et la flexibilité du dispositif pourraient également produire de tels effets chez les étudiants. Il faut aussi préciser que pour bon nombre d'entre eux, c'était la premièrement fois qu'ils apprenaient en utilisant un outil technologique et qu'ils prenaient eux-mêmes en charge leur apprentissage. D'autres sont tout aussi enthousiasmés d'apprendre dans ce contexte qu'ils considèrent comme intéressant et important pour l'apprentissage. C'est aussi ce qu'« *ils ont aimé le plus cette année* » (MDP), affirment-ils. Pour eux, le dispositif constitue « *une aide pour leur étude et leur vie professionnelle future* » (CSP). Il nécessite toutefois que « *des conditions soient créées pour améliorer son fonctionnement* ».

De la même façon, sur le plan cognitif et métacognitif, l'intérêt pour les étudiants d'apprendre dans ce type de dispositif est qu'il favorise leur « *capacité d'analyse, d'adaptation* » et développe leur « *esprit de compétition* » (JMP). Il leur permet également de « *revoir leurs connaissances et de garder leur autocontrôle pour interagir* » (CSP), mais aussi « *de réfléchir et de se concentrer uniquement sur l'activité à réaliser* » (LGM). Ces capacités métacognitives jouent un rôle déterminant dans la construction de leurs savoirs tout comme leur autonomie.

En outre, d'autres aspects positifs ont également été soulignés par les étudiants pour qui, le travail sur la plateforme les « *incite à beaucoup lire* », « *à lire aussi pour mieux comprendre* » (TPP). Il leur permet tout aussi « *d'apprendre et d'acquérir de nouveaux mots* » (EVP). Si la lecture est, tout comme pour ces étudiants, importante dans l'appropriation d'une L2, elle doit prétendre à un objectif qui est, dans ce cas précis, la compréhension. Elle donne aux étudiants la possibilité « *de*

¹⁸ JMP est l'abréviation du nom de l'étudiant

découvrir d'autres endroits » (CESP), c'est-à-dire par les textes, de voyager et de connaître d'autres cultures.

5.4.3 Aide et soutien des pairs

Dans toute situation d'apprentissage, le rôle des apprenants est aussi déterminant. Ils sont non seulement responsables de leur apprentissage, mais aussi impliqués dans celui de leur pair, en leur offrant de l'aide et du soutien. Comme on peut le lire dans les exemples d'extraits des synthèses réflexives ci-dessous, les étudiants n'ont pas hésité à demander de l'aide à leur pair en cas de doute ou de difficulté.

E7 : "Au début, cela semblait un peu difficile, mais avec le temps ça devenait plus facile, grâce à l'aide de l'enseignant et de mes camarades de classe [...]" (IMM)

E8 : "La première fois où j'étais en contact avec le forum j'étais perdue. Je n'ai rien compris, j'ai demandé à mes camarades de m'aider à trouver des solutions et surmonter les problèmes rencontrés [...]" (MRM)

E9 : "[...] J'ai eu le soutien de mes collègues, nous travaillons ensemble, ça valait le coup, nous espérons obtenir un bon résultat après tant d'efforts [...]" (LGP)

E10 : "[...] Je remercie mes collègues pour l'aide qu'ils m'ont donnée/apportée" (VTP)

Pour ces étudiants, l'aide et le soutien de leurs pairs ont été précieux et utiles. Cela a permis à certains de ne pas décrocher durant la formation, à d'autres de surmonter leurs problèmes et de réaliser leur objectif. D'une manière générale, ils étaient bénéfiques pour les étudiants.

5.4.4 Attitudes et comportements des enseignants tuteurs

Selon les étudiants, plusieurs attitudes et comportements caractérisaient les enseignants tuteurs. Ils les considéraient comme très proches d'eux, quelqu'un qui les aidait, les incitait et les encourageait à travailler. De plus, ils les obligeaient à faire leur travail comme cela est mentionné dans ce qui suit.

E11 : "[...] Je pense que vous avez une bonne méthode pour faire cet enseignement ; vous nous obligez à travail et insistez en nous faire travail et ça est très bon" (SSP).

Le fait d'insister et de contraindre les étudiants à travailler n'est pas considéré négativement. Pour certains, il prend au contraire tout son sens, car l'objectif du tuteur était uniquement de les motiver et les inciter à faire plus d'efforts. Les enseignants tuteurs auraient également une bonne méthode d'enseignement.

Cependant, toujours selon les étudiants, l'enseignant tuteur du pôle de Praia était également stressé, impatient et nerveux comme on peut le lire dans les exemples suivants.

E12 : "On a trouvé que le prof était toujours stressé, il criait toujours" (JBP)

E13 : "A mon avis, le problème avec vous, c'est que vous êtes un peu nerveux. Il faut être plus calme monsieur" (SSP)

E14 : "Je sais que je me fâche vite mais vous devez apprendre à être plus patient, vous vous énervez très vite" (LFP)

Ainsi, ce type d'attitude et de comportement était jugé "très limite" et posait également de véritables problèmes aux étudiants, surtout dans leur apprentissage. Mais, c'était dans leur intérêt et pour leur bien, comme le soulignent ces étudiants.

E15 : "Le plus de fois, l'enseignant était un peu ennuyeux, mais je sais que c'est pour notre bien et je vous remercie d'avoir beaucoup de patience avec moi. Et cette année a été une autre étape dans ma vie" (INP).

E16 : "Mais ça n'était pas possible sans l'aide du tuteur. Il nous a beaucoup aidé bien qu'il soit, je ne sais pas le meilleur adjectif pour le décrire, mais je pense qu'il est parfois dur avec nous et beaucoup exigeant, mais d'une manière ou d'une autre, cette exigence nous a beaucoup aidé dans l'amélioration de notre travail. Merci beaucoup pour votre patience pendant notre apprentissage et aussi pour nous avoir donné l'opportunité de profiter de cette expérience" (MDP)

Synthèse

D'après les synthèses réflexives des étudiants, le dispositif dans lequel ils étudiaient aurait des impacts positifs sur leur développement psychoaffectif. En effet, ils auraient fait des progrès grâce au soutien apporté par les pairs lors des échanges et aussi des enseignants tuteurs. Ils ont développé leur capacité à apprendre, à savoir travailler en équipe, à collaborer et à communiquer plus.

Les principales limites observées par les étudiants étaient le manque de conditions techniques et technologiques (salles informatiques surpeuplées, connexion lente, entre

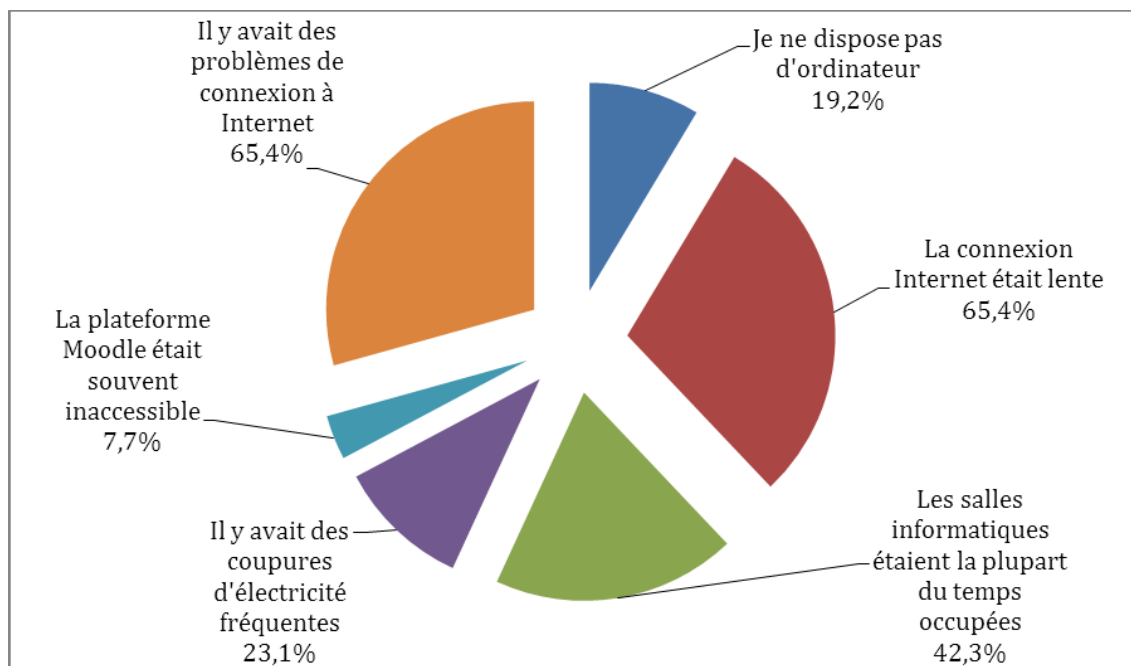
autres). Certaines attitudes (stress, excès de rigueur, pression sur les étudiants) de l'enseignant tuteur de Praia étaient également critiquées.

5.5 Analyse des résultats du questionnaire d'évaluation finale des étudiants après l'expérimentation

5.5.1 Profil des participants et connexion à Internet

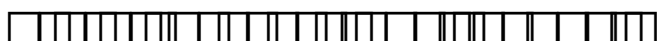
Sur les 26 étudiants ayant répondu au questionnaire d'évaluation finale sur l'expérimentation, 80,8 % sont de sexe féminin et 19,2% de sexe masculin. Leurs statut et situation professionnelle étaient également différents : 76,9% avaient le seul statut d'étudiants sans emploi, 19,2% travaillaient dans des secteurs autres que l'enseignement et 3,9% étaient enseignants du secondaire ou du primaire en congés de formation. Ces informations confirment une forte hétérogénéité du groupe en termes d'âge et de moyens financiers, de même qu'elles mettent en évidence les capacités et conditions d'apprentissage de chaque participant à l'expérimentation.

Pour ce qui est de la connexion à Internet, un peu moins de la moitié des étudiants (42,3%) se connectaient à l'université et 57, 7% avaient l'habitude de le faire hors de l'université. Le nombre élevé d'étudiants qui se connectaient hors de l'université serait dû à un ensemble de facteurs comme la prolifération de bornes de connexion Wifi placées sur certaines places publiques et accessibles gratuitement, la mise en circulation au Cap-Vert de la technologie 3G à des tarifs accessibles, la possibilité aussi pour certains de se connecter au travail. Il semblerait qu'il existe également d'autres difficultés auxquelles les étudiants étaient confrontés, comme indiquées dans l'histogramme.



Graphique 10 : problèmes rencontrés par les étudiants

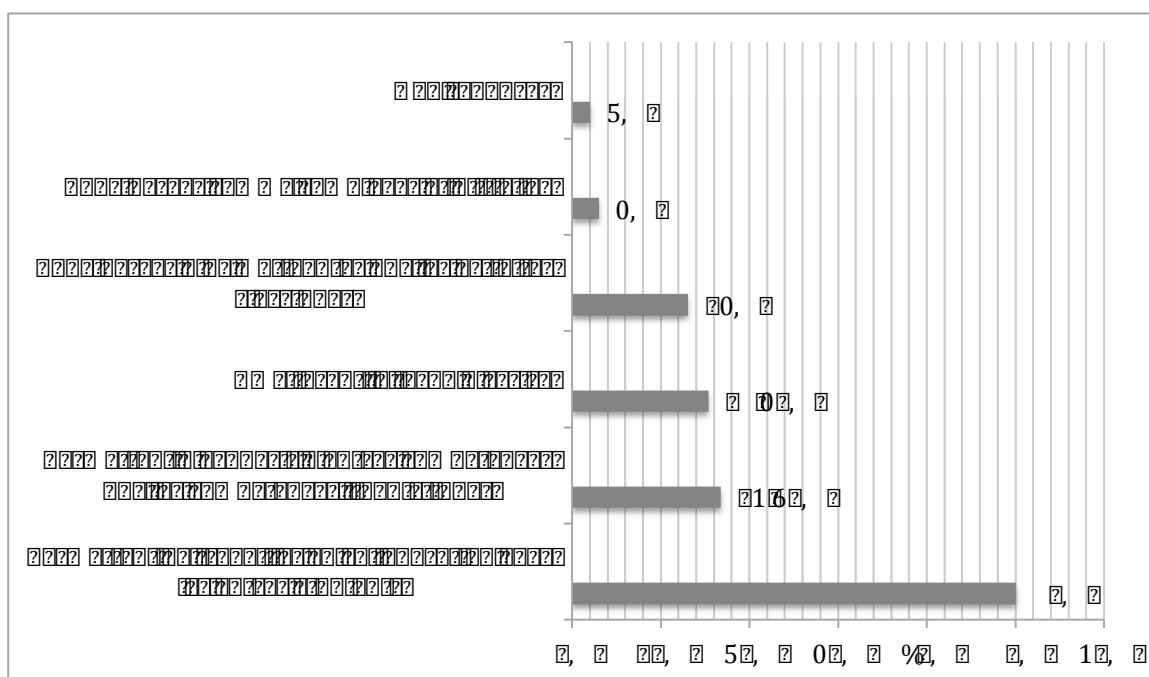
D'après les étudiants il s'agit principalement des problèmes de connexion à Internet, à l'université. 65,4% estiment que la connexion à Internet était lente et limitée, de même qu'elle était parfois inexistante à cause des problèmes de branchement des câbles Ethernet, des points d'accès Internet parfois défaillants. Pour 42,3%, un autre obstacle auquel sont confrontés les étudiants concerne les salles informatiques, lesquelles sont fréquemment saturées à cause de leur sur utilisation ; 23,1% évoquent, pour leur part, les coupures fréquentes d'électricité. En outre, d'autres (7,7%) indiquent également des problèmes d'accessibilité à la plateforme *Moodle*, car il arrivait parfois qu'elle ne s'affiche pas sur les écrans des ordinateurs dans certaines salles informatiques. On suppose que cela est dû à un problème au niveau de la configuration même de *Moodle* à l'université du Cap-Vert.



Un peu plus de la moitié des apprenants (56,8%) estiment que le temps attribué à l'exécution des tâches était important et 30,8% l'ont jugé suffisant. 11,5% affirment le contraire, c'est-à-dire qu'il était plutôt insuffisant. 3,9%, soit un étudiant, ont préféré de ne pas donner leur point de vue. On peut penser que les réponses des étudiants ont surtout été conditionnées par le respect ou non du temps alloué pour l'exécution de

chaque tâche. Les plaignants sont certainement ceux n'ayant pas réussi à réaliser les tâches dans les temps requis, mais qui, en plus, ont bénéficié d'un délai supplémentaire. Concernant les consignes de travail données pour la réalisation des tâches, 38,5% pensent qu'elles étaient claires et 34,6% étaient plus réservés en disant qu'elles étaient plus ou moins claires. C'est une position que ne partagent cependant pas tous les étudiants : 11,5% soutiennent qu'elles ne sont pas du tout claires et 3,9% les considèrent comme étant peu claires. Finalement, 11,5% se sont abstenus de répondre. L'idée que les consignes étaient peu ou pas du tout claires découlerait du fait qu'elles étaient complexes pour certains. Il était souvent demandé aux étudiants de se connecter à un site Web, d'ouvrir des pages Internet, de lire des textes, de d'effectuer les activités puis, de les envoyer par courrier électronique. Il fallait donc pour les étudiants décoder le sens des consignes, ce qui était dans une certaine mesure difficile surtout pour ceux qui sont les moins avertis.

Ainsi, pour les étudiants, les tâches jouent un rôle important dans leur apprentissage, en ce qu'elles offrent de nombreux avantages. La moitié des étudiants (50%) assure qu'elles permettent de travailler en collaboration avec les autres apprenants et 16,7% stipulent qu'elles permettent d'acquérir d'autres compétences que les compétences linguistiques. 15,3% trouvent qu'elles améliorent aussi leur façon d'écrire, alors que pour 13%, elles sont plus motivantes que les activités classiques proposées par les enseignants. Contrairement à ce que l'on peut imaginer, les tâches ne font pas l'unanimité auprès des apprenants. 3% n'y trouvent d'ailleurs aucun avantage, elles sont perçues par ceux-ci comme complexes et difficiles. En plus de ce groupe, 2% n'ont pas souhaité s'exprimer.



Graphique 11 : bénéfices des tâches

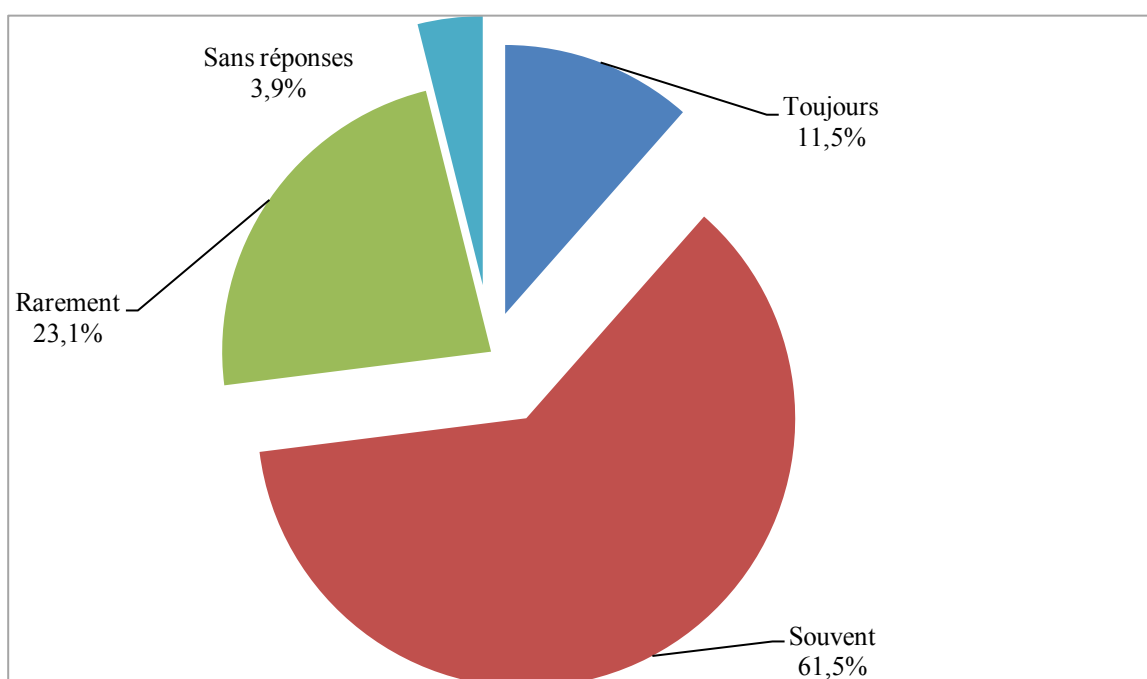


De la même façon, pour ce qui est de l'évaluation des étudiants concernant les échanges entre pairs dans les groupes de travail, 26,9 % remarquent qu'ils étaient très bénéfiques. Moins enthousiastes, certains (38,5%) les qualifient plutôt comme étant tout juste bénéfiques. D'après les étudiants, les échanges contribueraient non seulement à développer leur compétence à l'écrit, mais ils leur permettraient aussi d'acquérir de nouveaux mots et d'avoir une attitude réflexive. D'autres avantages sont également soulignés comme le fait qu'ils jouent un rôle important dans la dynamisation de la communication et la motivation des apprenants à participer plus en classe. À l'opposé, 23,1% les considéraient comme peu bénéfiques et 7,7% pas du tout bénéfiques. Autrement dit, pour ce groupe, les échanges n'avaient aucun intérêt particulier. Nous supposons qu'ils n'étaient pas non plus productifs.

Les échanges dans les groupes de travail étaient également très diversifiés, mais selon les étudiants, ils portaient le plus souvent sur la compréhension des tâches (84,6%) puis, la réalisation de celles-ci (76,9) et ensuite sur l'organisation des groupes de travail (46,2%). À un degré moindre, ils pouvaient aussi concerner les activités culturelles et sportives (3,8%) tout comme les problèmes techniques (3,8%) et les vacances (3,8%). Ainsi, on pourrait déduire que les échanges étaient orientés vers les tâches et non sur la correction morphosyntaxique. Tout laisse croire qu'il existe chez les apprenants une

certaine préoccupation de vouloir s'organiser, comprendre et exécuter d'abord les tâches.

Toujours dans la même perspective, il convient de remarquer qu'une majorité des apprenants (61,5%) disent réagir souvent aux messages envoyés par leurs pairs et vice versa. Cependant seuls quelques étudiants (11,5%) répondent toujours. Cette pratique n'est malheureusement pas très courante pour bon nombre d'entre eux (23,1%), qui disent réagir rarement aux messages envoyés par leurs pairs. Dans ce groupe, on y trouve également les étudiants qui n'ont pas répondu à la question, ils représentent 3,9%.



Graphique 12 : réponses aux messages par les pairs

L'histogramme ci-dessus présente les résultats des perceptions des étudiants sur leur participation et celle des pairs aux échanges. En ce sens, s'il y a effectivement échanges entre les apprenants, on ne peut pas toutefois garantir qu'ils soient véritablement interactifs. Les échanges semblent plus de type unidirectionnel message-réponse. Mais, dans ce cas précis, ce qui importe le plus est moins le caractère interactif des échanges que le développement et l'amélioration des compétences à l'écrit des apprenants capverdiens.

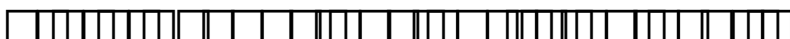
5.5.4 Les relations interpersonnelles dans les groupes de travail

La collaboration implique non seulement la participation, l'engagement, mais aussi la coordination et la cohésion du groupe (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). Elle prend également en compte le socio-affectif et le relationnel et ce, dans le but de favoriser et de permettre des échanges continus entre pairs. Ainsi, il était important de voir, par le biais des items/Q 19 et 20, par quels liens socioaffectifs les membres d'un groupe de travail sont arrivés à échanger entre eux et leur influence sur l'apprentissage de ceux-ci. À la vue des résultats, les étudiants étaient globalement satisfaits des relations entre pairs dans les groupes. 19,2% trouvaient même que l'ambiance était très bonne et 15,4% bonne. Mais, d'autres (57,7%) n'y voyaient rien d'exceptionnel, car il régnait plutôt un climat, une ambiance dite normale. De tels sentiments n'étaient pas partagés par tous : 3,8% estiment qu'elles étaient mauvaises au sein des groupes. Ce qui laisse supposer qu'il y avait une certaine incompréhension et des tensions entre les apprenants. 3,8% n'ont pas donné de réponses.

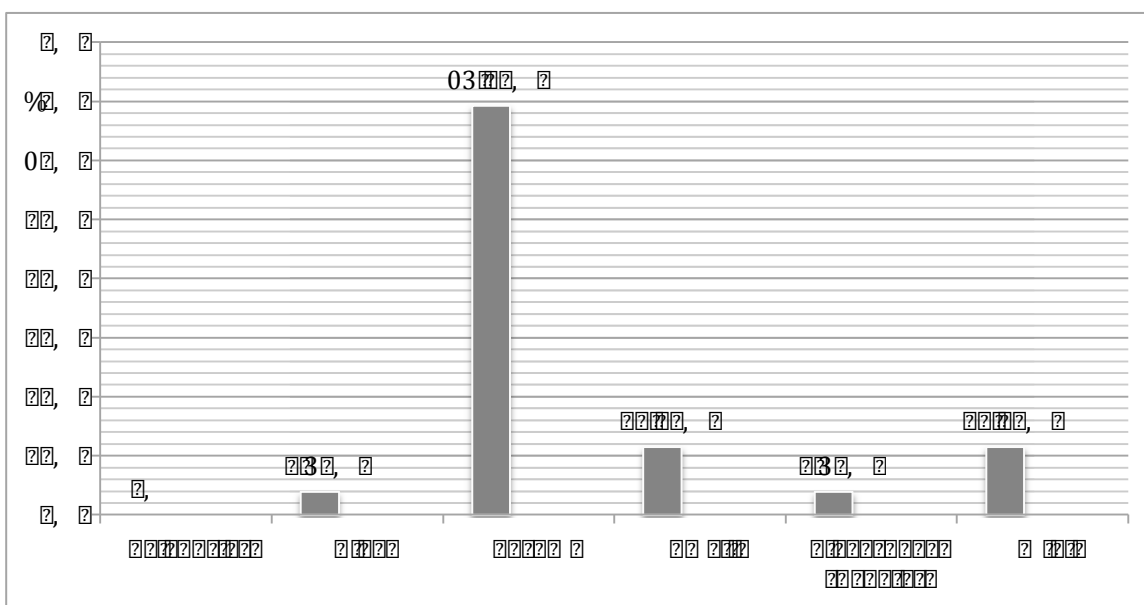
| | Fréquence | IC(95%) |
|--------------|------------------|----------------|
| Non réponse | 3,8% | ±7,4% |
| Mauvaise | 3,8% | ±7,4% |
| Bonne | 15,4% | ±13,9% |
| Très bonne | 19,2% | ±15,1% |
| Normal | 57,7% | ±19,0% |
| TOTAL | 100,0% | |

Tableau 14 : ambiance dans les groupes

Pour les apprenants, cette ambiance était propice à un bon apprentissage. Les résultats recueillis dans l'item /Q 20 révèlent que 65,4% déclarent qu'elle a une influence positive sur leur apprentissage. Elle influencerait sur d'autres éléments liés directement à l'apprentissage comme la motivation, la participation, l'anxiété des apprenants, entre autres. 34,6% n'y voyaient, par contre, aucun avantage. D'où, le fait de considérer que l'ambiance qui régnait dans les groupes de travail n'avait aucune influence sur leur apprentissage. Leur position pourrait également s'expliquer par le fait qu'ils n'observent aucun changement de leur état initial ou que l'ambiance qui régnait dans les groupes ne les affectait guère directement. Cela étant, nous verrons dans le point suivant l'impact des outils technologiques sur l'apprentissage des apprenants pendant la formation.



Comme la technologie occupe une place importante dans le dispositif mis en place dans la formation et qu'il fait appel à plusieurs outils, il était donc tout à fait naturel de s'intéresser aux relations que les apprenants entretenaient avec ceux-ci, mais aussi aux usages. Les résultats de l'item / Q 6, consistant à indiquer les outils technologiques proposés les plus fréquemment utilisés pendant la formation, sont représentés dans le graphique suivant.



Graphique 13 : outils proposés

Comme on peut le voir, le forum a été l'outil le plus cité par les apprenants, recueillant ainsi 69,2% de l'échantillon considéré. Il s'agissait donc du principal support et lieu d'apprentissage où se déroulaient également les interactions et les échanges entre les apprenants. Sa prééminence sur les autres outils pourrait, en outre, s'expliquer par son ancrage définitif chez les apprenants. Certains argumentaient qu'« *il était plus simple à utiliser* », qu'ils « *avaient fait une formation au début sur l'utilisation du forum* » ou encore « *préféraient le forum aux autres outils* ». D'autres justifiaient leur choix par le fait que « *cet outil était différent des autres* », « *il leur permettait travailler ensemble entre amis* ».

Viennent, ensuite, le Wiki et le courrier électronique avec 11,5% chacun. Si les deux outils ont effectivement été utilisés comme le témoignent les étudiants, leur usage était, semble-t-il, très distinct. Le premier était exclusivement utilisé par ceux-ci pour la rédaction d'un texte collaboratif, alors que le deuxième servait, à notre avis, pour

envoyer des messages personnels et pour échanger en privé. En fin de liste, il y a le clavardage (Tchat) et le blog. Leur faible pourcentage (3,9% chacun) montre qu'ils ont été très peu utilisés par les apprenants. Concernant le clavardage, son usage était détourné et limité à des discussions sur les vacances scolaires qui s'approchaient ou venaient de se terminer. On y trouvait aussi des sollicitations, des invitations de la part des apprenants pour se réunir dans un lieu afin de travailler en groupe. Pour le blog, il était destiné à un usage particulier, autrement dit, à faire le bilan de la formation et une autoévaluation de son parcours d'apprentissage. Cette tâche difficile et pas toujours aisée à réaliser surtout pour des apprenants non habitués à ce type d'exercice métacognitif serait vraisemblablement à l'origine de sa faible utilisation.

De manière générale, on pourrait alors affirmer que l'usage des outils technologiques ne revêtait pas les mêmes enjeux et portées. Outre leurs usages prescrits et détournés, ils étaient également utilisés par le tuteur pour le suivi et l'accompagnement des apprenants.

5.5.6 Une évaluation positive du tutorat par les apprenants

L'évaluation des apprenants concernant le suivi des enseignants tuteurs est globalement positive au vu des résultats présentés dans le tableau suivant.

| | Effectif | Pourcentage |
|------------------|-----------------|--------------------|
| Oui | 20 | 76,9% |
| Non, pas du tout | 6 | 22,1% |
| TOTAL | 26 | 100% |

Tableau 15 : Appréciation du rôle des enseignants tuteurs

Comme on peut le voir, 76,9% en étaient satisfaits, alors que 22,1% ne l'étaient pas du tout. Le sentiment de satisfaction, que les apprenants ressentait vis-à-vis du suivi des tuteurs, serait déterminé par plusieurs facteurs. Dans ce type d'apprentissage innovant, la présence des tuteurs les rassure. Ils mettent à leur disposition des moyens susceptibles d'influer positivement sur leurs mécanismes acquisitionnels (Brudermann, 2013), comme le fait d'ajuster le niveau d'enseignement aux besoins de chaque étudiant (De lièvre, Depover, & Dillenbourg, 2005). Il se pourrait que le sentiment de satisfaction des apprenants soit aussi lié, comme le souligne Bourdet (2007), au fait que le sujet soit au centre des attentions, plus que le maître ou l'objet d'apprentissage. Quant aux non

satisfaits, on suppose que le tutorat n'avait réellement aucun impact sur eux. Ce serait peut-être dû au fait qu'ils n'avaient pas non plus bénéficié suffisamment de soutien et d'aide de la part du tuteur durant leur formation.

De même, 73,1% des étudiants considéraient les enseignants tuteurs comme étant omniprésents dans les deux sites (en présentiel et à distance). Ce pourcentage élevé serait représentatif de l'opinion générale de la majorité des étudiants, pour qui les enseignants tuteurs étaient toujours présents, disponibles et proches d'eux.

L'omniprésence de l'un des deux s'expliquerait également par le fait qu'il était à la fois concepteur et tuteur dans le dispositif. Il n'avait pas pour objectif de contrôler les apprenants ou de diriger leur travail, mais plutôt de superviser le bon déroulement des activités d'apprentissage en veillant à ce que les étudiants et le matériel mis à la disposition par l'université pour l'expérimentation (ordinateurs, rétroprojecteurs, câbles Ethernet) ne soit pas détérioré ou à ce que la salle, bien que réservée pour cet effet, ne soit pas occupée par un autre enseignant par inadvertance comme cela était déjà arrivé. Pour 7,7% des étudiants, les enseignants tuteurs étaient plutôt effacés, voire discrets. Ce qui nous fait penser qu'ils intervenaient uniquement quand cela était nécessaire. Leur comportement découlerait de la volonté de responsabiliser les étudiants et de les pousser à prendre en charge leur propre apprentissage.

En revanche, un autre groupe d'environ 3% des étudiants leur reprochait de ne jamais être présent. Quoique très peu significatif, ce chiffre n'est pas sans intérêt. Pour ces étudiants, les enseignants tuteurs n'auraient pas assuré leur rôle. Peut-être d'autres raisons, comme l'absence d'aide personnalisée, l'intransigeance du tuteur envers les étudiants, le manque d'expérience du tuteur, l'insatisfaction des étudiants, un résultat négatif obtenu dans une activité, expliqueraient également leur critique.

Corollairement, par rapport à l'aide apportée par les enseignants tuteurs, celle-ci a été bénéfique pour plus de la moitié (57,7%) des étudiants. 11,5% sont plus enthousiastes et affirment que l'aide que leur a procuré celui-ci a été très bénéfique. A l'inverse, 3,8% trouvent que l'aide des enseignants tuteurs est peu bénéfique et 26,9% n'y voient aucun avantage.

Corollairement, par rapport à l'aide apportée par les enseignants tuteurs, les opinions sont partagées. Les unes (69,2%) considéraient qu'elle avait des avantages, alors que les autres, en nombre inférieur (31,8%), n'étaient pas du même avis.

| Effectif | Pourcentage |
|-----------------|--------------------|
|-----------------|--------------------|

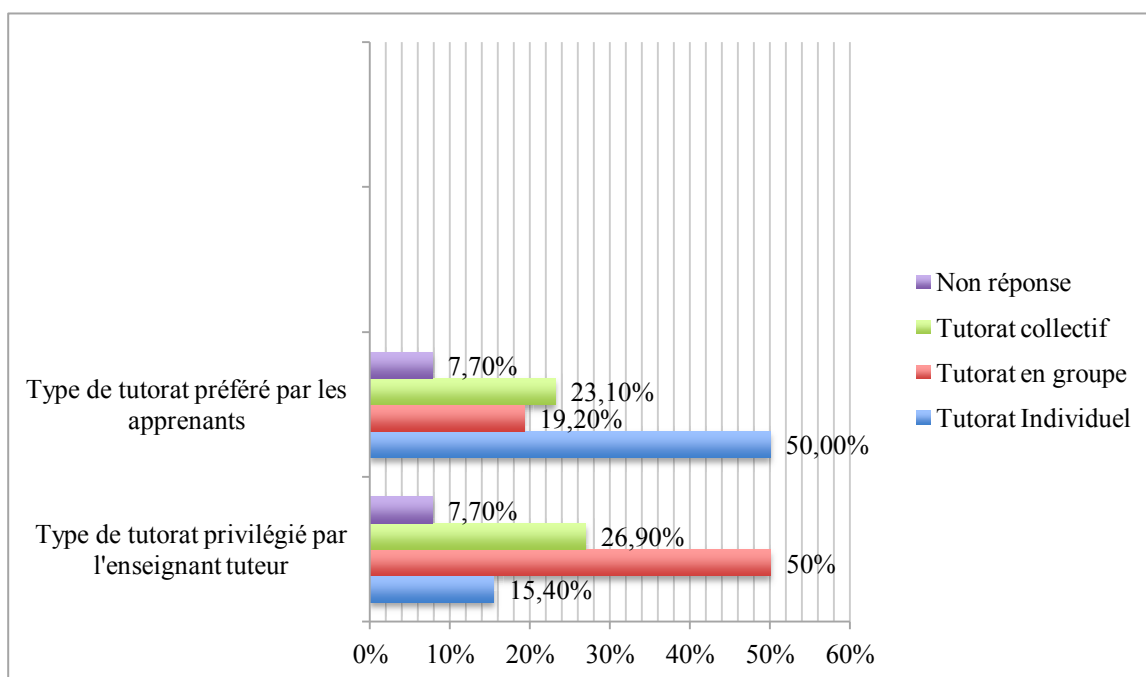
| | | |
|-----------------------|-----------|-------------|
| Très bénéfique | 3 | 11,5% |
| Bénéfique | 15 | 57,7% |
| Peu bénéfique | 1 | 3,9% |
| Pas du tout bénéfique | 7 | 26,9% |
| TOTAL | 26 | 100% |

Tableau 16 : bénéfices de l'aide des enseignants tuteurs

Comme on peut le remarquer dans le tableau ci-dessus, on distingue principalement deux grands groupes. L'un considère que l'aide des enseignants tuteurs est bénéfique. Ils étaient les interlocuteurs privilégiés, le point de référence constant pour les apprenants. Outre leur rôle principal de facilitateur, d'animateur et de personne ressource dans le dispositif, ils procuraient également aux apprenants distants un sentiment de sécurité et les aidaient à installer un climat de confiance au sein des groupes de travail. En vérité, un apprenant fonctionnerait mieux s'il est accompagné, souligne J.-P. Narcy-Combes (2005 : 41). L'autre groupe, pour sa part, a une position contraire. L'aide des enseignants tuteurs n'aurait aucun impact sur leur apprentissage. Il est possible aussi qu'il n'y ait pas trouvé son compte, que les interventions des enseignants tuteurs ne soient pas tout à fait appropriées ou adaptées. Ce qui pourrait ainsi provoquer chez certains apprenants ce type de sentiment.

5.5.7 L'encadrement des enseignants tuteurs vu par les apprenants

Si la question de l'importance de la médiation humaine pour fournir un accompagnement dans un dispositif de formation utilisant les Tice ne se pose plus, celle de savoir quel type d'accompagnement serait le mieux adapté aux étudiants tient, par contre, toute sa place.



Graphique 14 : préférence des apprenants et des enseignants tuteurs

Comme le montre l'histogramme ci-dessus, trois types d'accompagnement étaient principalement mis en avant par les enseignants tuteurs : le tutorat collectif, en groupe, individuel.

Mais, d'après la moitié (50%) des étudiants, c'est l'accompagnement en groupe (les interventions des enseignants tuteurs sont dirigées à tous les membres du groupe de travail) qui était privilégié, comparé aux deux autres restants. Cela est, sans doute, déterminé par la modalité de travail (à distance et en groupe) pratiquée sur le dispositif. Il pourrait ainsi analyser en permanence la situation du groupe, mais appréhender la progression individuelle des étudiants engagés dans les activités collaboratives. Ensuite, il y a l'accompagnement collectif comme étant celui le plus cité après l'accompagnement en groupe avec 26,9%. Dans ce cas, il ne se limiterait plus au seul suivi des étudiants et du groupe, mais aussi au déroulement de l'activité. Le soutien des enseignants tuteurs est donc plus large que dans les autres cas. Pour 15,4%, le type préféré par les enseignants tuteurs était l'accompagnement individuel. Ce qui leur permettait d'évaluer le parcours de chaque étudiant, de voir ses difficultés et ses progrès et de l'évaluer objectivement.

Du côté des étudiants, le type d'accompagnement qu'ils préféreraient était le tutorat individuel, représentant ainsi 50%. Ils en tireraient certainement plus de bénéfices que des autres types d'accompagnement. L'avantage de l'accompagnement individuel est

que les enseignants tuteurs sont uniquement focalisés sur le (s) seul (s) apprenant (s) qu'ils suivent et non sur tout l'ensemble. De ce fait, leur accompagnement a plus d'impacts sur celui/ceux-ci, en particulier sur le plan cognitif, motivationnel et affectif. Comme le souligne d'ailleurs Rodet (2000), la rétroaction vers l'apprenant joue un rôle affectif important pour ce dernier.

En outre, 23,10% ont opté pour le tutorat collectif comme étant celui qu'ils préféraient et 19,20% ont, de leur part, choisi le tutorat en groupe. Il permettrait aux étudiants de se confronter au travail collectif, de construire un espace commun de compréhension sur les activités en classe et d'échanger leurs expériences et leurs ressentis sur des faits vécus ensemble afin que chacun puisse développer ses compétences.

Synthèse

La perception que les étudiants ont de cette formation sur la plateforme « *Moodle* » est globalement positive, malgré certaines insuffisances observées comme les problèmes de connexion et d'accessibilité aux salles informatiques et à Internet. Ceux-ci pouvaient travailler en groupe, collaborer et échanger aussi bien à distance et en présentiel, mais aussi développer leur compétence à communiquer langagièrement et surtout à l'écrit grâce à des tâches et aux outils technologiques comme le forum, le clavardage, le wiki, entre autres. Cependant, parmi tous ces outils proposés, le forum était le plus utilisé, le principal lieu instancié d'échanges et d'apprentissage des étudiants.

De même, pour les étudiants, le fait d'apprendre dans ce type de dispositif les amène à s'engager, à redoubler d'efforts et à prendre en charge leur propre apprentissage. De ce fait, ils commencent à devenir plus autonomes et plus indépendants. Les enseignants tuteurs étaient également considérés comme les principaux catalyseurs de ce processus. Leur rôle était surtout de faciliter, d'accompagner et de conseiller les étudiants dans leur apprentissage. Une grande majorité des étudiants ne voyaient d'ailleurs dans ce type d'encadrement que des avantages.

5.6 Analyse des interviews semi-directives

Neuf étudiants seulement, soit 30%, ont été interviewés. Ainsi, nous supposons que les restants autres n'ont pas eu envie de livrer leur impression en présence de l'enseignant tuteur qui était également responsable d'autres unités d'enseignement, soit par crainte, soit par réserve ou timidité. Les interviews ont été transcrites et analysées de façon inductive sans tenir compte d'une véritable grille d'analyse et donc de catégories pré-établies. Nous avons plutôt cherché à voir quelle évaluation les étudiants faisaient de la formation en général et plus spécifiquement les échanges entre pairs, le soutien des pairs, les relations interpersonnelles, l'encadrement des enseignants tuteurs, entre autres. Pour les étudiants interviewés, la formation a été bénéfique en ce qu'elle leur a permis de s'améliorer à l'écrit.

E16 : "le travail qui vous avez fait nous a aidé aussi+ beaucoup + mais je sens que j'ai beaucoup progrès [progressé] progressé ++ mais ce+ ce forum là nous a m' aidé beaucoup à moi-même /"

E17 : "moi je pense que ce formation m'a beaucoup aidé à progresser au niveau de l'écriture mais pas de même façon à l'oral parce que+ heu sur l'internet [...]"

E18: "ah oui/ les échanges entre vous /{haham} à l' écrit parce que ++ vous savez +et comme j'ai déjà dit dans le travail de+ de+ de forum on est obligé de +de toujours+ envoyer des messages +la bas on écrit toujours++ donc ça va nous aider toujours à l' écrit/"

En outre, certains avancent aussi qu'elle devrait être institutionnalisée, élargie mais aussi, qu'elle devrait continuer les années suivantes. D'autres disent se sentir plus motivés et être plus à l'aise pour s'exprimer et communiquer.

E18 : "Je suis très contente avec cette+ euh formation parce que moi je pense que l'école l'éducation l'enseignement +euh doit accompagner le progression de notre société est maintenant le TIC est à la mode et moi je bien l'aimé parce que on est plus à l'aise+ heu devant notre ordi on est toute seule +heu on est+ on est à l'aise pour parler pour s'exprimer +euh c'est pour cela, moi je pense très+ bonne initiative"

E18 : "Oui ça nous motive beaucoup"

Corrélativement, un autre aspect sur lequel les étudiants ont insisté était également la collaboration. D'après ces derniers, le fait de collaborer ou de travail en équipe serait

mieux et plus avantageux de travailler individuellement car ils s'entraidaient, échangeaient et travaillaient tous ensemble en équipe. Cela contribuerait aux changements cognitifs et comportementaux des étudiants, et faciliterait la compréhension

E19 : "c'est toujours mieux de travailler en groupe de travail + c' est pas parce que c'est mieux mais quand +quand on est en groupe xxx+ chaque personne donne son opinion + c'est mieux travailler xxx +qui individuellement +parce que individuellement vous avez de difficulté de [travaux] de trouver de travailler si vous trouvez par exemple un mot + et si vous avez de collègue a côté + je ne sais pas comment dit ça en français mais il y a d'autres élevés+ a ton côté qui dit c' est comme ça + comme ça en groupe c'est mieux de travailler en groupe qui individuellement++ donc c' est +c'est ça +xxx/ "

E20 : "parfois si je ne comprenais pas ah on avait un espace pour travailler en groupe on posait des questions à notre à nos [collègle] à nos collègues et s'ils ont compris il nous ils nous expliquent"

E21: "Oui bien sûr il y a toujours quand on travaille on fait un travail en groupe même en classe+ sur l'internet il y a toujours des éléments que ne veut pas travailler il va tous par mais bien sûr qu'on s'aide parce que on change principalement parce que on change nos opinions même si on n'est pas toute ensemble dans un même espace mais on change nous opinions et quand on change nos opinions sur le message on est entrain de pratiquer la langue et cela moi je pense qu'on s'aide beaucoup et comme ça/ on incentive l'autre élément du groupe à participer parce que on est là on change des messages et il doit obligatoirement à répondre ce message et ce pour cela moi je trouve très intéressante"

En outre, les étudiants avaient également le sentiment d'être plus autonomes et mieux préparés.

E22 : "je me sens plus préparé [ple] beaucoup plus préparé+ pour faire un travail individuellement ++ je me sens capable de de commencer de + de terminer du début jusqu'à la fin+ pour cela je vous xxx me sens plus capable que+ je suis beaucoup plus préparé pour faire un travail/"

E23: "ha/+oui ça permet de devenir plus autonome parce que si on est en absence on peut se communiquer avec nos enseignants et lui demander des/+lui poser des questions si on a le doute lui poser des doutes/demander des éclaircissements et ça peut faciliter parce que c'est pas toujours en présentiel qu'on a des doutes/+si nao à distance on a la chance de nous communiquer avec nos enseignants c'est bien parce que ça /+ça va nous aider beaucoup"

En ce qui concerne les enseignants tuteurs, ils étaient évalués positivement. Selon les étudiants, ils agissaient dans le sens de les aider en apportant des feedbacks, en corrigeant leurs devoirs.

E24 : "le rôle du tuteur c'est très intéressant aussi parce que principalement quand on était en classe il était euh obligatoirement il était là il était présent, regardait si si tous les étudiants est entrain de faire leurs travaux mais aussi c'est très intéressante quand on fait nos devoirs sur l'internet sur l'email on envoie nos devoirs euh par exemple si la production/ production écrite, on fait de la production écrite en classe on donne au professeur il nous rend le texte le devoir et dès fois on voit pas euh+ la correction on est pas sûr si réellement si l'enseignant a corrigé le devoir mais ce que je remarque sur+sur l'email euh le prof a chaque fois par exemple qu'on écrit euh un mot si c'est mal écrit-il soulignait il faisait des commentaires à côté et on voit clairement que le prof a vérifié nos travaux et c'est très intéressante"

Synthèse

D'après les étudiants interviewés, l'avantage d'apprendre dans ce dispositif est qu'il leur donne la possibilité de travailler à leur rythme, d'associer leur vie professionnelle et la formation et de prendre donc en charge leur propre apprentissage. Il leur permet d'interagir avec les pairs et les enseignants plus facilement. Pour ces étudiants, l'aide des pairs tout comme des enseignants tuteurs a été importante et bénéfique.

5.7 Discussion : Le dispositif, quel bilan ?

Le dispositif est un cadre dans lequel s'opère un ensemble d'actions pour aboutir à un objectif précis et où des acteurs interagissent au moyen d'un support spécifique. Quelles conséquences pouvons-nous tirer de son utilisation ?

5.7.1 Des échanges favorisant la co-construction des connaissances et la collaboration

Un des effets induits par le dispositif est l'augmentation des échanges entre les étudiants. Il joue également un rôle important dans les processus cognitifs. L'usage récurrent d'expressions de demande d'aide et de clarification, les encouragements et conseils et le soutien des pairs qui caractérisent les échanges verticaux dans les forums sont des indices de co-construction des connaissances et de collaboration. Ils révèlent aussi, d'une part, la volonté et le désir des étudiants de communiquer plus fréquemment et de participer, et d'autre part, la nécessité de s'entraider, mutualiser les ressources et surtout de prendre en charge leur travail. Ces exemples tirés des forums en témoignent.

E25 : "Les travaux n'étaient pas bien [...] et vous deviez participer plus". (SO17)

E26 : "je suis d'accord avec Maria, parce qu'elle est en train de faire les travaux, mais j'aimerais savoir qu'est-ce que passe avec les autres éléments, parce que je ne vois pas sa contribution dans le groupe". (MD14)

E27 [...] j'aimerais savoir pourquoi vous ne participez pas? (MD15)

L'appel lancé à leurs pairs pour qu'ils apportent leur contribution et qu'ils participent plus montre que les étudiants portent un certain intérêt pour les échanges. C'est à travers eux que les décisions sont prises, les activités se planifient mais aussi, que les savoirs se mettent en place et aussi, selon Engeström cité par Nizet & Laferrière (2005), que peut se produire l'extension de l'espace cognitif individuel requis pour approcher le problème posé, le partager ou intégrer les éléments réflexifs nouveaux. Donc, pour les étudiants, le fait de ne pas participer pourrait entraîner des conséquences sur les performances du groupe puisque l'échange pourrait être rompu ou bloqué.

Outre ces caractéristiques, on observe également de nombreux échanges asymétriques entre étudiants, où chacun exprime ses idées, met à la disposition des autres ses expériences et vécus. Dans ce jeu, il existe également des confrontations d'idées et d'opinions, ce qui fait que des désaccords apparaissent fréquemment. Dans notre cas en particulier, ils présentent la particularité d'être sous la forme non argumentée, c'est-à-dire, et d'une manière simple, que les étudiants n'expliquent pas leur position, comme cela est attesté dans les exemples ci-dessous. Comme le souligne Dejean-Thircuir,

(2011), le désaccord qui peut naître entre les participants est souvent considéré comme un élément déterminant dans la mise en œuvre du processus d'apprentissage. Cela étant, c'est à travers les échanges asymétriques que la co-construction des connaissances tend à se mettre en place.

Parallèlement, certains échanges entre étudiants révèlent également des indices de collaboration comme l'usage par exemple de certaines expressions pour inciter et encourager les pairs. On pouvait aussi noter des interdictions, des rappels à l'ordre et d'autres expressions dans les interventions des étudiants. L'enchaînement des échanges conversationnels y participe également. Cela dit, comme cela a déjà été évoqué, les échanges reposent sur des propositions et des contre-propositions de chaque membre du groupe, sans qu'ils entrent véritablement en contradiction.

5.7.2 Usages et impacts des TIC

Les Tic, en l'occurrence le forum, sont des outils potentiellement cognitifs. Parmi les outils proposés dans le dispositif, il est l'un des plus prisés par les étudiants en ce qu'il permet de nombreux usages grâce à ses multiples fonctionnalités intégrées. C'est par son biais que les échanges entre étudiants s'effectuent, que la collaboration à distance s'installe et que le suivi pédagogique des activités est également assuré. Sa polyvalence lui donne effectivement de nombreux avantages par rapport aux autres outils technologiques. Nous en avons identifié principalement quatre.

Le premier est qu'il démocratise les discussions en permettant à chacun de contribuer aux discussions en cours, au moment opportun dans des délais précis. Un autre avantage du forum est de servir de soutien aux activités de production collective, qu'il aurait été difficile d'atteindre individuellement. Puis, le troisième concerne le fait pour les étudiants de devoir rédiger leur point de vue par écrit, incitant les auteurs à réfléchir au contenu du message et à l'organiser, voire même à le documenter pour appuyer leurs dires, ce qui peut être parfois plus satisfaisant qu'en classe en termes de qualité de la réflexion. Enfin, le dernier avantage est qu'il facilite les relations sociales et affectives entre les étudiants.

Le forum joue donc le rôle de médiation, facilite les échanges entre les étudiants et leur permet de mobiliser des savoirs. En outre, la possibilité de converser dans le forum contribuerait, d'après Henri et al., (2007), à rendre les apprenants maîtres de leurs

apprentissages et à favoriser ainsi le passage du modèle transmissif des connaissances vers le modèle collaboratif des communautés d'apprenants. C'est cette perspective que se situent les forums que nous avons proposés. Pour terminer, il faut également préciser que les actions des enseignants tuteurs étaient pour la plupart concentrées dans ces artefacts, que ce soit pour les échanges avec les étudiants, le suivi ou les corrections.

5.7.3 Importance du tutorat

Les chercheurs semblent être d'accord pour reconnaître que le tutorat est une composante essentielle d'un dispositif de formation à distance (Depover & Quintin, 2011). Il constitue, également, une variable déterminante de l'efficacité du dispositif. La question qui se pose alors est de savoir si le rôle des enseignants tuteurs produit effectivement le même effet dans notre dispositif.

Le sentiment général qui prévaut chez les étudiants est que le tutorat proposé leur apporte de nombreux bénéfices tant sur le plan cognitif, socio-affectif que motivationnel. Il est également perçu comme étant dynamique, actif et constructif. Comme le soulignent certains d'entre eux, les aides, le soutien et les encouragements des enseignants tuteurs ont été indispensables et importants dans la réalisation des activités. Ce qui leur a permis aussi de continuer leur formation et de progresser.

E28 : "Quand on a des doutes+ quand on est des questions des choses qu'on ne comprenait pas on est toujours+++ il est toujours là pour nous aider à comprendre ce question-là/ " (AOL1)

E29 : "[...] il était un peu exigeant mais c'était bien comme ça. Quand on travaille avec des gens exigeantes+ on la volonté de d'améliorer de {progredir}{progredir} progresser progresser ah dans notre travail " CV6)

E30 : "Je remercie MPLP0 pour leur volonté et l'attention qui nous a été. Vous avez été tolérants avec nous, nous a donné la possibilité de finir le travail en dehors de la limite de temps quand nous avons des doutes quant à l'enseignant a toujours été là pour répondre". (AP2)

Pour une meilleure efficacité dans ses actions, le tuteur doit en plus de son rôle classique d'animateur et de conseiller, assurer le suivi, la correction des activités et l'évaluation des apprentissages. Il doit faire en sorte que ses interventions aient un sens pour les étudiants ou mieux, qu'elles aient un impact positif sur le développement du

processus cognitif de ces derniers, mais aussi qu'elles les amènent à revoir ou à réfléchir sur leurs propres conceptions. Ses interventions étaient plus de type réactif.

De même, un autre aspect auquel les étudiants donnent beaucoup d'importance est le tutorat individuel. Pour eux, ce type de tutorat permet, quoique plus coûteux, de connaître leurs points faibles et positifs et de mener un accompagnement, un encadrement plus ciblé et orienté afin de répondre à leurs attentes et leur développement personnel et social (Teutsch, Bourdet & Guèye, 2004).

5.7.4 Climat socio-relationnel

À l'instar de Quintin (2011), nous désignons le climat socio-relationnel l'état, perçu par les acteurs ou observé par un chercheur extérieur, de la qualité des relations entre les membres du groupe. D'un point de vue pragmatique, nous nous intéressons tout particulièrement à l'ambiance générale dans les groupes (tensions, conflits, la solidarité, l'alliance, entres autres).

De l'analyse des différentes données, il ressort que le climat social et relationnel dans les groupes de travail était construit sur la base de collaboration et de rapports symétriques. C'est le sentiment qui domine également tous les étudiants impliqués dans le dispositif.

E31 : "Bon, normalement les échanges se passaient bien, les uns et les autres et comme/ je vous avais dit, il avait tout un besoin de prendre un peu de temps pour expliquer à quelques un pour mieux se comprendre les choses, ça + ça s'est passé bien mais par contre, il y a aussi un rindicat) qui c'est même de niveau français pour certains étudiants. Ça c'était un problème que des fois c'était un énorme obstacle je dirais pas intransponible mais âxe difficile de surpasser, des fois quand on parle de d'un thème par la plateforme que c'était une nouveauté comme au début, les gens avaient en tout un difficulté de + de bien comprendre les mécanismes parce que les termes nouveaux, les termes spécifiques pour utiliser sur la plateforme, ils étaient un peu forte opposition avec le niveau même de français qui nous avons + qui nous avons maintenant vivant parce que il y a + il y a des +des différences, il y a des différents niveaux dans les groupes bien sûr et quelques-uns ont du mal à + à articuler, ont du mal à comprendre les vocabulaires, etc. et ça s'ont des réalités". (CES4)

L'exemple donne une idée du climat social et relationnel dans les groupes. Il n'y avait pas de problèmes à proprement dit, mais plutôt des désaccords résultant de différence de

niveau de langue entre les étudiants. Ces désaccords ne remettaient toutefois pas en cause leur collaboration et leur engagement.

De même, il ressort également des analyses l'usage par les étudiants de certaines expressions pour soigner la qualité des relations, tels que les interpellations nominales (par exemple : salut Vania, salut Italienne, etc.), les énoncés morpho-syntaxiques de type directif traduisant un encouragement (par exemple : nous nous sommes un bon groupe, on est une équipe, on doit coopérer, entres autres).

5.7.5 Appréciation générale du dispositif

Les étudiants s'accordent à dire que le dispositif a eu des effets positifs sur leur apprentissage du français de manière générale. Ils ont le sentiment d'avoir progressé et de s'être améliorés surtout à l'écrit où ils rencontraient plus de difficultés. Plus spécifiquement, ils ont eu l'occasion de lire plus, de connaître et d'acquérir de nouveaux mots. De cette façon, le dispositif, à travers les interactions entre pairs et entre les étudiants et les ressources, facilite le développement des compétences langagières des étudiants, notamment à l'écrit. On pense que le fait d'écrire plus et fréquemment en français sur les forums y contribue également. Les exemples ci-dessous confirment cette hypothèse.

E32 : "je vais parle de mon expérience sur ce parcours et les relations avec mes collègues. Ce cours a été très important pour moi parce que j'ai appris beaucoup de choses, en particulier l'importance de la compréhension de la lecture. Dans ce cours, pas seulement lire, mais d'interpréter ce qui est dans le contexte de la lecture, je n'ai pas beaucoup de pratique avec l'ordinateur, car avec cette leçon comme un traitement de texte et beaucoup d'autres choses que je ne citerai pas. Ce fut une expérience qui m'a motivé à lire et à mieux se concentrer sur le travail effectué au cours du second semestre" (LGSV)

E33 : "Il faut que tu écrives les messages en français. come ça on va pratiquer la langue !" (JAFG)

L'étudiant dans l'exemple E valorise la compréhension de l'écrit. C'est une compétence importante qui est très souvent négligée par les étudiants, mais qui peut se révéler en effet indispensable dans l'amélioration de l'écrit.

Un autre aspect saillant sur lequel les étudiants insistent est l'autonomie. Ils considèrent que le dispositif leur a permis de devenir plus autonome, c'est-à-dire qu'ils sont plus

aptes à « prendre le contrôle de leur apprentissage » (Benson cité par Prince, 2009). Ce sentiment est favorisé par la flexibilité du dispositif, les étudiants pouvant se connecter à n'importe quel moment, à toute heure et sans contrainte particulière.

5.7.6 Limites du dispositif

Quelques inconvénients ont été identifiés par les étudiants. Les difficultés d'accès aux salles informatiques et de connexion à Internet à l'Uni-CV constituent pour les étudiants un des problèmes auxquels ils ont été confrontés lors de l'expérimentation. Tous les étudiants ont, lors des enquêtes, fait état de cette situation contraignante pour le bon déroulement des apprentissages dans le dispositif, situation résultant de la mauvaise installation du réseau et du faible débit Internet dont dispose l'Uni-CV, à l'époque. Ainsi, nous pensons que la mise en place d'un dispositif est fortement conditionnée par sa dimension technique et technologique.

Pareillement, d'autres critiques portant sur les tâches et les consignes ont été formulées par certains étudiants. Celles-ci étaient, d'après ces derniers, trop complexes et difficiles. Une préparation à ce type d'activité aurait été nécessaire, comme l'atteste cet étudiant : *"Je pense qu'avant de nous envoyer sur Internet pour faire des exercices, on devrait être plus enseigné"* (LF15). Elles trouvaient également certaines consignes pas du tout claires.

Conclusion

Les données étudiées ont été collectées à partir de plusieurs sources : le questionnaire administré aux étudiants avant le début de l'expérimentation, les échanges dans les forums, les productions écrites des étudiants, les synthèses réflexives des étudiants, le questionnaire d'évaluation de l'expérimentation et les interviews réalisées avec les étudiants à la fin de l'expérimentation. Il ressort ainsi que les étudiants ont une perception positive du travail réalisé dans le dispositif et en particulier des échanges entre pairs et de la collaboration. Ces processus auraient eu, d'après eux, des effets bénéfiques leur permettant de s'améliorer à l'écrit et devenir plus autonome. Le mérite revient également aux enseignants tuteurs dont le rôle a été d'une extrême importance dans la régulation du dispositif. Cependant, l'expérimentation a révélé de nombreuses insuffisances et limites dues en grande partie à des problèmes structurels, techniques et

technologiques. Les problèmes d'accès aux salles informatiques et de connexion à Internet ont été signalés par les étudiants comme les principaux obstacles pour ce type de formation

Conclusion générale et perspectives

Structurée en cinq parties, cette recherche repose sur un double objectif : l'articulation de travail à distance et en présentiel et l'apprentissage collaboratif de l'écrit par le biais des outils technologiques. Elle participe également à la compréhension de ces outils et permet de rompre avec certains préjugés négatifs à leur rencontre et envers l'apprentissage de l'écrit. Pour ce faire, il a été nécessaire de recourir à un ensemble d'outils pour appréhender notre objet d'étude, comme l'observation, les enquêtes de terrain, les traces dans le dispositif, entre autres.

Cette recherche a été longue et difficile. Nous sommes, également, conscient de n'avoir pas développé dans son intégralité l'ensemble de toutes les questions qui pourraient y être associées et lui donner une autre dimension. Mais, il faut souligner que notre principal objectif était de cibler la collaboration et les échanges entre les étudiants afin qu'ils donnent sens à leurs activités d'apprentissage et développent leur autonomie.

En outre, comme hypothèse générale de cette recherche, nous postulons que l'intégration des dispositifs d'apprentissage hybride dans la formation des enseignants de FLE au Cap-Vert peut conduire à des changements dans les processus mentaux et améliorer les compétences à communiquer langagièrement des étudiants capverdiens en français, notamment à l'écrit, mais à condition que la dimension pédagogique prévale.

L'analyse des enquêtes menées sur le terrain et la mise en place du dispositif ont permis de confirmer de cette hypothèse. En effet, l'intégration de ce type de dispositif a favorisé un changement dans le comportement des étudiants vis-à-vis de leur apprentissage. Ils donnent plus de sens à ce qu'ils font et ont atteint une certaine autonomie. Ils sont capables de se procurer des ressources et de les partager avec leurs pairs, mais aussi de s'entraider. De même, pour ce qui est de l'effet de la collaboration sur la production écrite, les échanges dans les forums et les productions ont également révélé des progrès réalisés par les étudiants. Le fait de voir leur propre production affichée publiquement et les incitations de leurs pairs ont joué un rôle important.

L'encadrement et l'accompagnement des étudiants ont eu des répercussions positives et bénéfiques sur eux.

L'intégration de ce type de dispositif nécessiterait néanmoins qu'un ensemble de éléments soit mis en place pour permettre aux étudiants comme aux enseignants d'en profiter pleinement. Sur le plan pédagogique, un des premiers éléments qu'il faut prendre en compte est la formation d'enseignants et de tuteurs pour leur permettre de travailler avec beaucoup plus de facilité et d'efficacité sur ce type de dispositif au cas où ils viendraient à le faire que ce soit à l'Uni-CV ou ailleurs. Certaines insuffisances observées dans le dispositif que nous avons mis en place peuvent être associées au manque de formation et d'expérience des enseignants tuteurs. Il faut souligner qu'il s'agissait de leur première expérience en tant que tuteur et concepteur. Le deuxième élément concerne les tâches. Celles-ci doivent prendre en compte les réalités socioculturelles et être adaptées au contexte d'apprentissage et au niveau de langue des étudiants.

Au niveau institutionnel et politique, la mise en place de ce type de dispositif exige une vraie politique dans ce domaine car le Cap-Vert n'en dispose pas à ma connaissance. Les formations réalisées sont pour la plupart proposées par des institutions ou des universités étrangères dans le cadre de partenariat avec l'Uni-CV. De plus, elles sont animées par des tuteurs étrangers. Il est donc nécessaire d'agir en vue de mettre en place une politique des TIC, de créer des structures de recherche associées à ce domaine, mais surtout de mettre en place un guide de profil du tuteur capverdien.

Références bibliographiques

- Abrami, P. C. (1996). *L'apprentissage coopératif: théories, méthodes, activités*. Montréal: Éditions de la Chenelière.
- Adam, J.-M. (2011). *La linguistique textuelle*. Paris: Armand Colin.
- Albero, B. (2009). La formation à distance sélectionne un public d'autodidactes : résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée exploratoire. *Savoirs*, Vol.3, n°21, pp. 65–95. Document accessible à l'adresse [http:// www.cairn.info/revue-savoirs-2009-3-page-65.htm](http://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-3-page-65.htm). Doi:10.3917/savo.021.0065
- Ambassa, J. (2005). *Apprentissage coopératif virtuel: une recherche-action sur la productivité du groupe virtuel*. Paris: Publibook.
- Amiel, P. (2010). *Ethnométhodologie appliquée*. Paris: Les Presses DU LEMA.
- ANAC. (2011). *Compendio das estatísticas dos mercados de serviços públicos das comunicações eletrónicas e postais em Cabo Verde de 2009*. Praia.
- Atifi, H., Gauducheau, N. et Marcoccia, M. (2005). Les manifestations des émotions dans les forums de discussion. Journées d'étude « Emotions et interactions en ligne », ICAR ENS LSH / Lyon 2. Document accessible à l'adresse : <http://w1.ens-lsh.fr/labo/plumme/17032005/ppt/M.Marcoccia.ppt>.
- Baker, M. (2003). Les dialogues avec, autour et au travers des technologies éducatives. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, Vol.32, n°3, pp. 359–397. Document accessible à l'adresse <http://osp.revues.org/3289>. Doi : 10.4000/osp.3289
- Baker, M. (2008). Formes et processus de la résolution coopérative de problèmes: des savoirs aux pratiques éducatives. In Y. Rouiller & K. Lehraus (Eds.), *Vers des apprentissages en coopération: rencontres et perspectives* (pp.107–130). Berne: Peter Lang.
- Barbier, R. (1997). La Recherche-action existentielle. Document accessible à l'adresse <http://www.barbier-rd.nom.fr/RAInternet.Html>
- Barbier, M.-L (2012). L'apprentissage bilingue de l'écrit: implication en L2 et en L1. *Le français dans le monde, Recherches et applications, Didactique de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*, n°51, pp. 50-61.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Barlow, M. (1993). *Le travail de groupe des élèves*. Paris: Armand Colin.
- Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, Vol. n° 15(1), pp. 121–149. Document accessible à l'adresse

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2005_num_153_1_3400. Doi:10.3406/rfp.2005.3400

- Baudrit, A. (2007a). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif: d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, Vol.40, n°1, pp. 115–136. Document accessible à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?id_article=lsdle_401_0115/ Doi:10.3917/lsdle.401.0115
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif: Plus qu'une méthode collective?* Bruxelles: De boeck.
- Baudrit, A. (2007). *Le tutorat richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles: De boeck.
- Beacco, J. C. (2007). *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Bellamy, R.-E. (1996). Designing Educational Technology: Computer-Mediated Change. In B. Nardi (Eds.), *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction* (pp. 123–146). Cambridge: MA : MIT Press.
- Bellanger, L., & Couchaere, M. (2007). *Les techniques de questionnement : poser et se poser les bonnes questions*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Belmonte, M. I. (1997). Um estudio de la progression tematica en las composiciones escritas de los alumnos de E/LE. In *ASELE. Actas VIII*. Document accessible à l'adresse: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ee/asele/pdf/08/08_0103.pdf
- Berger, E., Crescentini, A., Galeandro, C., & Crohas, G. M. (2010). La triangulation au service de la recherche en éducation. Exemples de recherches dans l'école obligatoire. In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, (pp. 1–8). Genève. Document accessible à l'adresse <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/La%20triangulation.pdf/view>
- Bernard, M. (1999). *Penser à la mise à distance en formation*. Paris: L'Harmattan.
- Berthier, N. (2011). *Les techniques d'enquête en sciences sociales méthodes et exercices corrigés*. Paris: Armand Colin.
- Bizeul, D. (2006). Les ressorts psychologiques sont-ils des faits? In P. Paillé (Ed.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (pp. 63–83). Paris: Armand Colin.
- Blanchet, P. (2011). La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures Approches contextualisées*. Paris: AUF.

- Blin, F., & Donohoe, R. (2000). Projet TECHNE: vers un apprentissage collaboratif dans une classe virtuelle bilingue. *Alsic*, Vol.3, n°1, pp. 19–47. Document accessible à l'adresse <http://alsic.revues.org/1808>. Doi : 10.4000/alsic.1808
- Bommier-Pincemin, B. (1999). *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en oeuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents*. Thèse de Doctorat en Linguistique, Université Paris IV. Extrait de la thèse en ligne <http://www.revue-texto.net/1996-2007/Inedits/Pincemin/These.pdf>
- Bouchard, R. (1989). Texte, Discours, Document: une transposition didactique des grammaires de texte. *Le français dans le Monde, Recherches et applications*, n° février-mars, pp. 160 – 173.
- Bouchard, R., & Mangenot, F. (2001) (Eds). *Interactivité, interactions et Multimédia*. Lyon: ENS Editions.
- Bouchard, R. (2002). Alors, donc, mais..., “particules énonciatives” et/ou “connecteurs”? Quelques considérations sur leur emploi et leur acquisition. *Syntaxe et Sémantique*, Vol.1, n°3, pp. 63-73. Document accessible à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-syntaxe-et-semantique-2002-1-page-63.htm>.
- Bouchard, R., & Kadi, L. (2012). Présentation: Didactiques de l’écrit et nouvelles pratiques d’écriture. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°51, pp. 9–15.
- Bourdeau, J., Minier, P., & Brassard, C. (2008). Scénarisation interactive en téléapprentissage universitaire. Une façon de collaborer. In C. Deaudelin & T. Nault (Eds.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques* (pp. 9–26). Quebec: PUQ.
- Bourdet, J.-F. (2007). Tutorat en ligne et création d’un espace formatif. *Alsic*, Vol.10, n°1, pp. 23–32. Document accessible à l'adresse <http://alsic.revues.org/522>. Doi : 10.4000/alsic.522
- Bourdet, J. (2010). La formation d’enseignants et futurs enseignants de langue dans un dispositif EAD-Des compétences en construction. *Distances et Savoirs*, Vol. 8, n°3, pp. 325–344. Document accessible à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-3-page-325.htm>. Doi:10.3166/DS.8.325-344
- Bourgeois, É., & Gaëtane, C. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris: PUF.
- Bourguin, G., Halluin, C. D., Hoogstoel, F., Bourguin, G., Dhalluin, C., & Hoogstoel, F. (2000). L’Apprentissage Coopératif et la Conception de Collecticiels Apprentissage et Travail Coopératifs. Document accessible à l'adresse <http://www1.utt.fr/tice/cd/pdf/conf/8coopera/027hoogs.pdf>

- Boletín Oficial (2009). República de Cabo Verde, *Serie 1, n°44*, pp. 943-986. Praia.
- Burton, R., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Lebrun, M., & Peraya, D. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et Savoirs, Vol.9, n°1*, pp. 69–96. Document accessible à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-69.htm>.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, texte et discours*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Brudermann, C. (2013). Tutorat en ligne et rétroaction correctives en ligne - Vers un modèle de médiation pour la production en langue étrangère. *Alsic, Vol. n°16*, pp.1-31. Document accessible à l'adresse <http://alsic.revues.org/2633>. Doi:10.4000/alsic.2633
- Bruner, J.-S. (1983). *Le Développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF
- Campanale, F. (1997). Auto-évaluation et transformation de pratiques pédagogiques. *Mesure et Evaluation En Education, Vol.20, n°1*, pp. 1–24.
- Chanier, T., & Ciekanski, M. (2010). Utilité du partage des corpus pour l'analyse des interactions en ligne en situation d'apprentissage: un exemple d'approche méthodologique autour d'une base de corpus d'apprentissage. *Alsic, Vol. n° 13*, pp. 1–27. Document accessible à l'adresse <http://alsic.revues.org/1666>. Doi : 10.4000/alsic.1666
- Chanier, T., Vetter, A., Betbeder, M.-L., & Reffay, C. (2006). Retrouver le chemin de la parole en environnement audio-graphique synchrone. *Le français dans le monde, Recherches et applications, Vol.40*, pp. 139–150.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs, Vol.4, n°4*, pp. 469–496. Document accessible à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>.
- Charlier, B., & Henri, F. (2010). *Apprendre avec les technologies*. (B. Charlier & F. Henri, Eds.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques. *Langue Française, n°38*, pp. 7–41.
- Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de Linguistiques, n°29*, pp. 125–151.
- Charolles, M. (2005). Analyse de discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité. *Le Français Aujourd'hui, Vol.1, n°148*, pp. 33–45. Document accessible à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-1-page-33.htm>. Doi : [10.3917/lfa.148.0033](https://doi.org/10.3917/lfa.148.0033)

- Chiss, J.-L., & David, J. (2011). Linguistique textuelle et didactique du français. *Le Français Aujourd'hui*, Vol.5, n°HS01, pp. 155–166. Document accessible à l'adresse : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-5-page-155.htm. Doi : [10.3917/lfa.hs01.0155](https://doi.org/10.3917/lfa.hs01.0155)
- Chuy, M., & Rondelli, F. (2010). Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle. *Langages*, Vol.1, n°177, pp. 83–111. Document accessible à l'adresse [http:// www.cairn.info/revue-langages-2010-1-page-83.htm](http://www.cairn.info/revue-langages-2010-1-page-83.htm). Doi : [10.3917/lang.177.0083](https://doi.org/10.3917/lang.177.0083)
- Cordier-Gauthier, C. (1995). Pour une pratique de l'interaction en classe. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, n° 2-, pp. 41–48.
- Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1994). *Le point sur la production écrite en didactique des langues*. CEC.
- Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. CLE International.
- Coste, D. (2009). *Tâche, progression, curriculum*. In Rosen (Eds). pp. 15–24. Doi:10.3138/cmlr.66.4.499
- Coulon, A. (2007). *L'Ethnométhodologie*. Paris: PUF.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Dabène, M. (1989). L'enseignement-apprentissage de l'écrit entre représentations et pratiques sociales. In *IVème Colloque de l'Association Internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle*. Genève.
- Dabène, M. (1991). La notion d'écrit ou le continuum scriptural. In *Concevoir Écrire. Le Français Aujourd'hui*, Vol.93, pp. 25–35.
- Dabène, M. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. In *Vers une didactique de l'écriture: pour une approche pluridisciplinaire*. De Boeck.
- Deaudelin, C., & Nault, T. (2008). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre la place des outils technologiques*. Quebec: PUQ.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations: fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Belgique: De Boeck.
- De lièvre, B., Depover, C., & Dillenbourg, P. (2005). Quelle place accorder au tuteur système et au tuteur humain dans le processus d'industrialisation? *Distances et Savoirs*, Vol.3, pp.157–181. Document accessible à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2005-2-page-157.htm>. Doi:10.3166/ds.3

- De Singly, F. (2006). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris: Armand Colin.
- Degache, C., & Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Alsic, Vol.11, n°1*, pp. Document accessible à l'adresse <http://alsic.revues.org/797>. Doi: 10.4000/alsic.797
- Dejean-thircuir, C. (2011). Indices d'appropriation et de co-construction des connaissances en situation d'apprentissage collaboratif à distance. In E. Nissen, F. Poyet, & T. Soubrié (Eds.), *Interagir et apprendre en ligne* (pp. 45–60). Grenoble: Ellug.
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic, Vol.11, n°2*, pp.157–161. Document accessible à l'adresse <http://alsic.revues.org/384>
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain, pp. 1–20. Document accessible à l'adresse http://acedle.org/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf
- Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D., Quintin, J., & Jaillet, A. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles: De Boeck.
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies Favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Quebec : PUQ
- Devaux, A., Uyttebrouck, E., Temperman, G., Slosse, P., D'Hautcourt, F., & Reniers, F. (2009). La perception des apprenants quant à l'apport et l'usage des forums électroniques pour l'apprentissage. *Technologies, Développement, Recherche pour l'éducation, n°1*, pp. 4–23. Document accessible à l'adresse <http://www.revue-tice.info/document.php?id=825>
- Develotte, C. (2008). Étude des représentations d'étudiants sur leurs apprentis. Document accessible à l'adresse <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/36/22/71/PDF/reprsentations.pdf>
- Develotte, C., Guichon, N., & Kern, R. (2008). “Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?” Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers. *Alsic, Vol.11, n°2*. Document accessible à l'adresse <http://alsic.revues.org/892>. Doi:10.4000/alsic.892
- Develotte, C., Kern, R., & Lamy, M. (2011). Présentation. In C. Develotte, R. Kern, & M. Lamy (Eds.), *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*. Lyon : ENS Éditions.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Dir.), *Collaborative-learning : Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1–19). Oxford: Elsevier.

- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interédition.
- Favart, M., & Chanquoy, L. (2007). Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts. *Langue Française, Vol.3, n°155*, pp. 51–68. Document accessible à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2007-3-page-51.htm>.
Doi: [10.3917/lf.155.0051](https://doi.org/10.3917/lf.155.0051)
- Fayol, M. (2002). *Production du langage*. Paris: Hermes-Lavoisier.
- Foucher, A. (2010). Clavardage, forum et macro-tâches pour l'apprentissage du FLE : Quelle (s) articulation (s) possible (s) pour quels apports. *Revue Française de Linguistique Appliquée, Vol.15, n°2*, pp. 155–172. Document accessible à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-155.htm>.
- Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for scholl professionals*. New Jersey: Pearson.
- Fynn, J. (2007). Aide à l'apprentissage du discours oral dans un contexte de communication asynchrone. *Alsic, Vol.10, n°1*, pp. 101-110. Document accessible à l'adresse <http://alsic.revues.org/586>. Doi : 10.4000/alsic.586
- Gagné, G. (1997). Complémentarité des méthodes de recherche en didactique de la langue maternelle. In J.-Y. Boyer & L. Savoie-zajc (Eds.), *Didactique du français : méthodes de recherche*. Quebec: Les Éditions.
- Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz: Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques, n°115-116*, pp.37-50
- Garcia-Debanc, C. (2012). Les recherches sur l'enseignement de l'écriture en didactique du français langue première de 1980 à aujourd'hui: acquis et nouvelles problématiques. *Le français dans le Monde, Recherches et applications, Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture, n°51*, pp. 118 – 130.
- Gerbault, J. (2007). *La langue du cyberspace: de la diversité aux normes*. Paris: L'Harmattan.
- Gernsbacher, M.-A. (1990). *Language Comprehension as Structure Building*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Gilly, M., Fraise, J., & Roux, J.-P. (2001). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitif chez les enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactives et mécaniques sociocognitifs. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.),

- Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 79–101). Paris: L'Harmattan.
- Gonzales, M. (2005). *Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância*. São Paulo: Avercamp.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE: méthodologie de conception multimédia*. Paris: Ophrys.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Guichon, N., & Nwosu, J. (2006). La production de l'écrit dans un dispositif multimédia. *Cahiers de l'APLIUT*, Vol.25, n°3, pp. 29–41. Document accessible à l'adresse <http://apliut.revues.org/2368>. Doi: 10.4000/apliut.2368.
- Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In A. Kaye (Dir.), *Collaborative Learning Through Computer Conferencing: The Najaden Papers* (pp. 115 – 136). New-York: Springer.
- Henri, F., & Lundgren-cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Quebec: PUQ.
- Henri, F., Peraya, D., & Charlier, B. (2007). La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des pratiques. *Sticef*, Vol.14, pp.1–18. Document accessible à l'adresse http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2007/18-henri/sticef_2007_henri_18.htm.
- Hugues, P., & Charlier, P. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès*, Vol.25, pp. 15–24. Document accessible à http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/14969/hermes_1999_25_15.pdf?sequence=1
- INE. (2011). *Resumo indicadores RGPH 2010*. Praia: INE.
- IUT. (2013). Les communications au Cap-Vert. Document accessible à l'adresse <http://www.itu.int/itu-news/manager/display.asp?lang=fr&year=2008&issue=06&ipage=38>
- Ivic, I. (2000). *Lev S. Vygotsky. Revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris: Unesco.
- Jacquinet Delaunay, G. (2010). Entre présence et absence : la FAD, comme principe de provocation. *Distances et savoirs*, vol. 8, n°2, pp. 153-166. Document accessible à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-153.htm>.
- Jeannot, L., & Chanier, T. (2008). Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone. *Alsic*, Vol.11, n°2, pp.

- 39–78. Document accessible à l'adresse <http://alsic.revues.org/879>. doi: 10.4000/alsic.879. Doi:10.4000/alsic.879
- Johnson, D., Johnson, R. & Stanne, B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. Document accessible à l'adresse <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf>
- Karsenti, T., & Savoie-zajc, L. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et Francophonie*, Vol. 29, n°1, pp 1–43. Document accessible à l'adresse <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-1/03-Karsenti.html>
- Kazeroni, A. (2004). La construction d'une tâche d'apprentissage d'une langue étrangère dans des environnements informatiques. *Ela*, Vol.134, n°2, pp. 159–171.
- Kern, R. (2006). La communication médiatisée par ordinateur en langues. Recherches et applications récentes aux USA. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n°40, pp. 17–29.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: Méthode Gps et concept de soi*. Quebec: PUQ.
- Lefèvre, S., & Deaudelin, C. (2001). Les interactions et la performance à l'écrit d'élèves du primaire dans une situation d'apprentissage par les pairs soutenu par ordinateur. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.27, n°3, pp. 621–648. Document accessible à l'adresse <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n3/009967ar.pdf>. Doi: 10.7202/009967ar
- Legendre, M.-F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social La construction du lien social à l'école. *Education et Francophonie*, Vol.36, n° 2, pp. 63-79. Document accessible à l'adresse <http://www.erudit.org/revue/ef/2008/v36/n2/029480ar.html>. Doi :10.7202/029480ar
- Legros, D., & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris: Armand Colin.
- Legros, D., Maître de Pembroke, E. & Talbi, A. (2002). Théories de l'apprentissage et multimédias. In D. Legros & J. Crinon (Eds.), *Psychologie des apprentissages et Multimédia*. Paris: Armand Colin.
- Levy, M., & Stockwell, G. (2006). *Call dimensions. Options and issues in Computer-Assisted Language learning*. Lawrence Erlbaum Associates. New-York.
- Liu, M. (1992). Présentation de la recherche-action: définition, déroulement et résultats. *Revue internationale de systémique*, Vol.6, n°4, pp. 293–311.

- Loisier, J. (2011). *Les nouveaux outils d'apprentissage encouragent-ils réellement la performance et la réussite des étudiants en FAD ?* REFAD. Document accessible à l'adresse http://archives.refad.ca/recherche/TIC/TIC_et_reussite_des_etudiants.pdf
- Mangenot, F. (2000). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO. *Alsic*, Vol.3, n°2, pp.187–206. Document accessible à l'adresse <http://alsic.revues.org/1833>. Doi: 10.4000/alsic.1833.
- Mangenot, F. (2001). Interactivité, interaction et multimédia : présentation. In R. Bouchard & F. Mangenot (Eds.), *Interactivité, interaction et multimédia* (pp. 11–18). Lyons : ENS Éditions.
- Mangenot, F. (2002). Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet, pp. 40–48. Document accessible à l'adresse <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr//Chap6-defis.pdf>
- Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance, Vol.6, pp.109–125. Document accessible <http://alsic.revues.org/2167>. Doi: 10.4000/alsic.2167
- Mangenot, F. (2006). Glossaire. *Le français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n°40, pp.14–16.
- Mangenot, F. (2008). Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums. *Revue Sticef*, Vol.15. Document accessible à l'adresse <http://sticef.org>
- Marcelli, A., Gaveau, D., & Tokiwa, R. (2005). Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales. *Alsic*, Vol.8, n°3, pp. 185–203. Document accessible à l'adresse <http://alsic.revues.org/354>. doi: 10.4000/alsic.354. Doi:10.4000/alsic.354
- Marcoccia, M. (2000). La communication écrite médiatisée par ordinateur: faire du face à face avec de l'écrit. *Journée d'étude de l'ATALA « Le Traitement Automatique Des Nouvelles Formes de Communication Écrite (e-Mails, Forums, Chats, SMS, Etc.) »*. Document accessible à l'adresse <http://sites.univ-provence.fr/veronis/jenfce/Marcoccia.pdf>
- Marcoccia, M. (2000). —Les *smileys*, une représentation iconique des émotions dans la communication médiée par ordinateur. In *Les émotions dans les interactions*, Plantin, C., Doury, M. & Traverso, V. (Eds), pp. 249-263. Presses Universitaires de Lyon.
- Marcoccia, M. (2004). L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques. *Les Carnets du Cediscor*, Vol.8, pp.23–37. Document accessible à l'adresse <http://cediscor.revues.org/220>
- Marcoccia, M. (2012). T'es où maintenant ? : les espaces de la conversation visiophonique en ligne. In Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (Eds), *Décrire la conversation en ligne*, pp. 95-116. Lyon : ENS Éditions.

- Marcoccia, M. (2012). Conversationalisation et contextualisation : deux phénomènes pour décrire l'écriture numérique. *Le français dans le Monde, Recherches et applications, Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*, n°51, pp. 92 – 106.
- Marconi, Marina de Andrade; Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de Metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Meirieu, P. (1996). *Apprendre en groupe: Outils pour apprendre en groupe*. Paris: Chronique sociale.
- Mendes, P. (2009). *La langue française aux îles du Cap-Vert : Réalités et perspectives de politique et planification linguistiques et éducatives*. Berlin: Éditions universitaires européennes.
- Moirand, S. (1979). *Situation d'écrit: compréhension, production en langue étrangère*. Paris: Clé international.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle*, Vol.4, pp.93–120. Document accessible à l'adresse http://acedle.org/IMG/pdf/Macaire-D_cah4.pdf
- Moro, C. (2001). La Cognition située sous le regard du paradigme. *peDOCS*, Vol.23, n°3, pp.493–512. Document accessible à l'adresse http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3777/pdf/SZBW_2001_H3_S493_Moro_D_A.pdf
- Mucchielli, R. (2004). *La conduite des réunions : Les fondamentaux du groupe de travail*. Issy-les-Moulineaux : ESF
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu : Des documents et des Communications* Paris: ESF.
- Mucchielli, R. (2006). *Les méthodes actives*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Mucchielli, R. (2007). *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Musset, M. (2011). Apprendre à écrire: du mot à l'idée. *Dossier D'actualité Veille et Analyses*, Vol.62, n° 5, pp.1–15. Document accessible à l'adresse <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=62&lang=fr>
- Narcy-Combes, J.-P. (2003). Être tuteur, de la théorie à une pratique... *ASP*, n°41-42, pp. 21–34. Document accessible à l'adresse <http://asp.revues.org/1138>
- Narcy-Combes, J. P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.

- Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans les formations hybrides. *Le français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n°40, pp.44–58.
- Nizet, I., & Laferrière, T. (2005). Description des modes spontanés de co-construction de connaissances. Contributions à un forum électronique axé sur la pratique réflexive. *Recherche et Formation*, n°48, pp.151–166. Document accessible à l'adresse <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR048.pdf>
- NOSI. (2011). *Programa Mundu Novu*. Praia : Nosi
- O'Dowd R. (2007). *Online intercultural exchange. An introduction for foreign language teachers*, Multilingual matters, Clevedon
- Pea, R.-D. (1993), Practices of distributed intelligence and designs for éducation. In Salomon, G. (Dir), *Distributed cognitions : Psychological and educacional considérations*. Cambridge, Cambridge University Press
- Pelletieri, J. (2000). Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of gramatical competence. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based langauage teaching : Concept and pratice* (pp. 59–86). Cambridge: Cambridge University Press.
- Peraya, D. (2006). La formation à distance: un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *Calidoscopio, Vol.4, n°3*, pp. 200–204.
- Peraya, D., & Bonfils Philippe. (2012). Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents. Le cas d'étudiants toulonnais en formation à l'UFR Ingémédia. *Distances et Médiations des Savoirs, Vol.1*, pp. 1–21. Document accessible à l'adresse <http://dms.revues.org/126>
- Perdriault, M. (2012). Accéder à la littératie par l'écriture créative. *Le Français Aujourd'hui, Vol.2, n° 177*, pp. 81–92. Document accessible à l'adresse www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-81.htm.
Doi : [10.3917/lfa.177.0081](https://doi.org/10.3917/lfa.177.0081)
- Perret-Clermont, A. N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. London : Academic Press
- Peytard, J., & Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français. Références*. Paris: Hachette.
- Piquet, A. (2009). *Guide pratique du travail collaboratif : Théories, méthodes et outils au service de la collaboration* (pp. 1–80). Brest. Document accessible à l'adresse http://www.a-brest.net/IMG/pdf/Guide_pratique_du_travail_collaboratif.pdf

- Plantin, C. & Mondada, L. (2005). Statuts juridiques, formats et standards, représentativité. *Rapport sur le projet " Pour une archive des langues parlées en interaction. "* Université Lyon 2 et CNRS.
http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/Projets/rapport_archives.pdf
- Prince, P. (2009). Un ménage à trois fragile: Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues. *Lidil*, n°40, pp. 71–88. Document accessible à l'adresse <http://lidil.revues.org/index2925.html>
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris: Ophrys.
- Pothier, M. (2004). Approche de la notion de ressources. In C. Develotte & M. Pothier (Eds.), *La notion de ressources à l'heure du numérique* (pp. 15–21). Lyon: ENS Éditions.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Mardaga.
- Robert, P. (1990). *Le petit Robert1, Dictionnaire de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Rochex, J.-Y. (2009). La théorie vygotkienne n'est pas un temple, mais un chantier. In *Vygotski et l'éducation : apprentissages, développement et contextes culturels* (pp. 4–6). Paris: Retz.
- Rouis, J. (2003). L'avenir de l'imprimé au XXI e siècle. *CERIG/EFPG*, pp. 1–5.
- Roux, P. Y., (2012). *Cap-Vert : Etat des lieux des pratiques professionnelles des enseignants de français*. Praia: ADEF.
- Roux, C., & Mayen, P. (2013). Le forum de discussion en formation : un espace potentiel d'accès au rapport qu'entretient autrui avec les objets d'apprentissage. *Distances et Médiations Des Savoirs*, n°3, pp.1–20. Document accessible à l'adresse <http://dms.revues.org/316>
- Quintin, J. (2008). Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat. *Sticef*, n°15, pp. 1–23.
- Quintin, J.-J. (2011). L'efficacité des modalités d'intervention tutorale et leurs effets sur le climat socio-relationnel des groupes restreints. In Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D., Quintin, J., & Jaillet, A. (Eds). *Le tutorat en formation à distance* (pp. 61-86). Bruxelles: De Boeck
- Salomon, G. (1992, What does the design of effective CSCL require and how do we study its effects ? *SIGGUE Outlook*, Vol. 21, n°3, pp. 62-68
- Sarré, C. (2010). *Approche collaborative de l'apprentissage de l'anglais de spécialité à distance dans un environnement intégrant les TIC : cas de l'anglais de la biologie*. Havre.

- Simonian, S. (2011). Former et apprendre à distance. *Recherche et Formation*, n° 68. Document accessible à l'adresse <http://rechercheformation.revues.org/1480>
- Soubrié, T., & Zourou, K. (2011). Gérer l'espace-temps de la formation en ligne : différentes manières de conférer une intelligibilité propre à la réalité d'une formation. In E. Nissen & T. Soubrié (Eds.), *Interagir et apprendre en ligne* (pp. 223–240). Grenoble: Ellug.
- Teutsch, P., Bourdet, J.-F., & Guèye, O. (2004). *Perception de la situation d'apprentissage par le tuteur en ligne*. In Actes du colloque TICE (2004), UTC, pp. 59-66. Document accessible à l'adresse <http://www-lium.univ-lemans.fr/fr/biblio/author/Bourdet>
- Tolentino, A.- C. (2007). *Universidade e transformação social nos pequenos estados insulares em desenvolvimento: o caso Cabo Verde*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Van Der Maren, J. –M. (1997). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Van Der Maren, J. –M. (2003). *La Recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Veiga, M. (1995). Écrire la vie en créole. *Revue sépia*, n°20.
- Vigner, G. (1982). *Écrire. Éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : CLE international.
- Vignier, G. (1990). Un type de texte : le dire de faire. Programmation d'actions et distribution du lexique. *Pratiques*, n°66, pp. 107 – 124.
- Vignier, G. (2010.). Écriture et savoir Langague et traitement du référent. *Le français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n°40, pp. 39 – 53.
- Vignier, G. (2012.). Écrire en FLE : quel enseignement pour quel apprentissage? *Le français dans le monde, Recherches et applications, Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*, n°51, pp. 16 – 33.
- Vignier, D. (2012.). Linguistique textuelle et enseignement/apprentissage du FLES. *Le français dans le monde, Recherches et applications, Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*, n°51, pp. 34 – 49.
- Vilatte, J. (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire, pp. 1–56. Document accessible à l'adresse http://www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id_doc=46
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales.

- Walckiers, M., & De Praetere, T. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must. *Distances et Savoirs*, Vol.2, n°1, pp. 53–75. Document accessible à l'adresse [http://: www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-1-page-53.htm](http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-1-page-53.htm). Doi:10.3166/ds.2.53-75
- Walther, J. (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication Research*, n°23, pp. 3–43.
- Wang, Y. (2004). Supporting synchronous distance language learning with desktop videoconferencing. *Language Learning & Technology*, Vol.8, pp. 90–121. Document accessible à l'adresse <http://llt.msu.edu/vol8num3/wang/default.html>
- Warschauer, M. (1998). Interaction, negotiation and computer-mediated learning. In M. Clay (Ed.), *Practical applications of educational technology in language learning*. Lyon: INSA.
- Weber, C. (1993). L'écrit, un système d'opérations et de représentations. *Le français dans le monde, Recherches et applications, Des pratiques de l'écrit*, février-mars1993, pp. 62–82.
- Zourou, K. (2007). Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues. *Alsic*, Vol.10, n°2. Document accessible à l'adresse <http://alsic.revues.org/688>. Doi : 10.4000/alsic.688

Liste des figures

| | |
|--|-----|
| FIGURE 1 : D'APRES L'ORGANIGRAMME DU MINISTERE DE L'EDUCATION (MINISTERE DE L'EDUCATION ET DU SPORT, 2001) | 20 |
| FIGURE 2 : EVOLUTION DU NOMBRE DE SOUSCRIPTEURS (ANAC, 2011)..... | 39 |
| FIGURE 3 : LA COLLABORATION VUE COMME UN PROCESSUS CYCLIQUE (SOURCE : LEVAN, 2004)..... | 60 |
| FIGURE 4 : ANALYSE DE L'ACTIVITE DE COLE ET ENGESTRÖM, D'APRES BELLAMY (SOURCE: BLIN, 2000) | 69 |
| FIGURE 5 : REPARTITION TEMPORELLE DES MACRO-TACHES..... | 109 |
| FIGURE 6 : COPIE D'ECRAN DE SUJETS DE DISCUSSION LANCES PAR LES ETUDIANTS | 120 |
| FIGURE 7 : VUE DANS LE WIKI D'UN GROUPE DE TRAVAIL | 121 |
| FIGURE 8 : COPIE D'ECRAN DES QUESTIONS SAISIES SUR MODALISA | 147 |
| FIGURE 9 : TOURS DE PAROLES DES ENTRETIENS TRANSCRITS SOUS ELAN | 148 |
| FIGURE 10 : COPIE DU TABLEAU DYNAMIQUE XLSX..... | 148 |
| FIGURE 11 : TRIANGULATION DES DONNEES | 154 |
| FIGURE 12 : COPIES D'ECRAN DES PERIODES DE CONNEXION DES ETUDIANTS | 171 |
| FIGURE 13 : EXEMPLE D'ECHANGES LINEAIRES ET TRONQUES..... | 172 |
| FIGURE 14 : EXEMPLE D'INTERVENTION REACTIVE TARDIVE..... | 173 |
| FIGURE 15 : DEMANDE D'AIDE SANS INDICATION DU PROBLEME | 177 |
| FIGURE 16 : DEMANDE DE CLARIFICATION..... | 178 |
| FIGURE 17 : ENCOURAGEMENT ET CONSEIL A S'IMPLIQUER DANS LA TACHE..... | 179 |
| FIGURE 18 : ENCOURAGEMENT ET CONSEIL A BIEN ECRIRE..... | 180 |
| FIGURE 19 : PARTAGE D'INFORMATION SUR LA MORNA CAPVERDIENNE | 181 |
| FIGURE 20 : RAPPEL DE LA DATE DE REMISE DES TRAVAUX..... | 181 |
| FIGURE 21 : EXPLICATION DE LA RESOLUTION DE L'ACTIVITE | 182 |
| FIGURE 22 : INTERVENTION REACTIVE DE L'ENSEIGNANT TUTEUR..... | 182 |
| FIGURE 23 : INTERVENTION DE L'ENSEIGNANT TUTEUR PORTANT SUR DES ASPECTS LINGUISTIQUES..... | 183 |
| FIGURE 24 : EXEMPLE DE DEPLIANT D'UN GROUPE DE TRAVAIL | 186 |

Liste des Graphiques

| | |
|---|-----|
| GRAPHIQUE 1 : NOMBRE D'ELEVES PAR ORDINATEUR (NOSI, 2011) | 41 |
| GRAPHIQUE 2 : LANGUES PARLEES DANS LES ACTIVITES | 159 |
| GRAPHIQUE 3 : REPARTITION DU TEMPS DE PAROLE DANS LA CLASSE | 160 |
| GRAPHIQUE 4 : REPARTITION DES ORDINATEURS | 164 |
| GRAPHIQUE 5 : OUTILS CONNUS ET UTILISES LE PLUS | 167 |
| GRAPHIQUE 6 : ASSIDUITE DES ETUDIANTS | 170 |
| GRAPHIQUE 7 : CARACTERISTIQUE DES MESSAGES DES ETUDIANTS..... | 174 |
| GRAPHIQUE 8 : DISTRIBUTION DE MESSAGES PAR NOMBRE DE MOTS..... | 175 |
| GRAPHIQUE 9 : NOMBRE DE MESSAGES ENVOYES PAR LES ETUDIANTS | 176 |
| GRAPHIQUE 10 : PROBLEMES RENCONTRES PAR LES ETUDIANTS | 193 |
| GRAPHIQUE 11 : BENEFICES DES TACHES..... | 195 |
| GRAPHIQUE 12 : REPONSES AUX MESSAGES PAR LES PAIRS..... | 196 |
| GRAPHIQUE 13 : OUTILS PROPOSES..... | 198 |
| GRAPHIQUE 14 : PREFERENCE DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS TUTEURS | 202 |

Liste des tableaux

| | |
|---|-----|
| TABEAU 1 : EFFECTIF DES ENSEIGNANTS DE L'UNI-CV | 25 |
| TABEAU 2 : DISTRIBUTION DES ORDINATEURS AUX ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT ET AUX PROFESSEURS | 44 |
| TABEAU 3. : COMPARAISON DES DEMARCHES COOPERATIVE ET COLLABORATIVE SELON ABRAMI ET AL (1996)..... | 63 |
| TABEAU 4 : SYNTHESE DE LA MACRO-TACHE 1..... | 112 |
| TABEAU 5 : SYNTHESE DE LA MACRO-TACHE 2..... | 113 |
| TABEAU 6 : LES TYPES DE RECHERCHE (GAGNE & AL., 1989 IN CRINON & AL., 2002) | 132 |
| TABEAU 7 : NOMBRE D'ETUDIANTS INTERROGES ET NON INTERROGES | 138 |
| TABEAU 8 : NOMBRE DE MESSAGES DANS LE BLOG | 141 |
| TABEAU 9 : LES ELEMENTS CONSTITUTIFS DU CORPUS..... | 145 |
| TABEAU 10 : CLASSIFICATION DES DONNEES..... | 146 |
| TABEAU 11 : REPARTITION DES ETUDIANTS | 157 |
| TABEAU 12 : CARACTERISTIQUES DES ACTIVITES..... | 158 |
| TABEAU 13 : NOMBRE DE MESSAGES PAR GROUPE..... | 169 |

Index des auteurs

A

Adam, J.-M. · 90, 92, 95
Albarrelo, L. · 157
Albero, B. · 190
Amiel, P. · 153
Atifi, H. · 186

B

Baker, M. · 58, 60
Barbier, R. · 135
Bardin, L. · 150, 151
Barlow, M. · 63
Baudrit, A. · 57, 60
Beacco, J.-C. · 76, 80
Bellamy, R.-E. · 67, 68
Bellanger, L. · 140
Belmonte, M.-I. · 95
Bernard, M. · 106
Bizeul, D. · 145
Blin, F. · 67, 68
Bommier-Pincemin, B. · 145, 147
Bouchard, R. · 93
Bourdeau, J. · 58
Bourdet, J.-F. · 4, 200, 211
Brassard, C. · 58
Bronckart, J.-M. · 89, 91
Brudermann, C. · 200
Bruner, J. · 51, 52, 53

C

Campanale, F. · 122
Chanier, T. · 4, 75, 80, 146, 177
Chanquoy, L. · 92
Charlier, B. · 69, 82, 107, 108
Chiss, J.-L. · 92
Chuy, M. · 90
Cohen · 177
Cook, L. · 58
Cornaire, C. · 86, 87
Cosnier · 80, 83
Coste, D. · 111, 129
Couchaere, M.-J. · 140
Coulon, A. · 153
Crinon, J. · 55, 97, 98, 99, 133
Cuq, J.-P. · 98

D

Dabène, M. · 84, 87

David, J. · 92
De ketele, J.-M. · 136
De singly, F. · 136
Deaudelin, C. · 60
Degache, C. · 74, 126
Dejan-Thircuir, C. · 208
Demaizière, F. · 107, 108, 132, 134
Depover, C. · 200, 210
Deschryver, N. · 107
Desmet, H. · 151, 152
Devaux, A. · 82, 83
Develotte, C. · 71, 76, 77, 78, 80, 81
Dillenbourg, P. · 57, 63, 200
Doise, D. · 54

E

Engeström, Y. · 67, 68, 208

F

Fayol, M. · 88, 93, 96
Foucher, A.-L. · 4, 74, 97
Friend, M. · 58
Fynn, J. · 73

G

Gagné, G. · 133, 135
Gagné, G. · 133, 135
Garcia-Debanc, C. · 64, 83, 88, 90, 97
Gauducheu, N. · 186
Gaveaux, D. · 81
Gerbault, J. · 72
Gernsbacher, M. · 90
Gonzales, M. · 119
Graesser · 91
Gruca, I. · 98
Guèye, O. · 211
Guichon, N. · 71, 76, 78, 79, 80, 81, 84, 135

H

Haeuw, F. · 109
Henri, F. · 51, 54, 55, 58, 59, 60, 66, 69, 72, 73, 74, 77, 82, 120, 153, 198, 209

I

Ivic, I. · 53

J

Jacquinet-Delaunay, G. · 65
Jeannot, L. · 177
Johnson, D · 60, 64, 155

K

Karsenti, T. · 155
Kazeroni, A. · 110
Kern, R. · 71, 72, 73, 75, 76, 78, 80, 81, 83

L

Laferrière, T. · 208
Lakatos, E.-M · 136
Lamy, M.-N. · 71
Lefèvre, S. · 60
Legros, D. · 55, 56, 97, 133
Levan, S.-K. · 59
Levy, M. · 76
Liu, M. · 134
Loisier, J. · 121

M

Mangenot, F. · 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 91, 97,
98, 99, 100, 110, 118, 120
Marcelli, A · 81
Maccoccia, M. · 71, 73, 100, 117, 186
Marconi, M.-A. · 136
Mayen, P. · 82
Meirieu, P. · 58, 64
Mendes, P. · 18, 35
Minier, P. · 58
Moirand, S. · 84, 86, 87, 88, 91, 99
Montagne-Macaire, D. · 134
Moro, C. · 65
Mugny, G. · 54
Musset, M. · 101

N

Narcy –Combes, J.-P. · 13, 50, 132, 134, 144, 202
Nissen, E. · 60, 74, 107, 126
Nizet, I. · 208
Nwosu, J. · 84

P

Pea, R.-D. · 66
Pelletieri, J. · 80
Peraya, D. · 73, 77, 107, 120
Perdriault, M. · 98
Perret-Clermont, A.-N. · 54
Peytard, J. · 91, 99
Pothier, M. · 4, 107, 117

Pourtois, J.-M · 151, 152
Prince, P · 212

Q

Quintin, J. · 210, 211

R

Raymond, P.-M. · 86, 87
Reffay, C. · 75, 145
Rochex, Y. · 51
Rodet, J. · 204
Rondelli, F. · 90
Rouis, J · 101
Roux, C. · 11, 32, 54, 56, 82
Roux, P.-Y. · 11, 32, 54, 56, 82
Rouzies · 155

S

Salomon, G · 66
Sarre, C · 81
Schneuwly, B. · 91
Soubrie, T. · 153
Sprenger-Charolles, L. · 133
Stockwell, G. · 76

T

Talbi, A. · 56
Teutsch, P. · 211
Tolentino, C. · 24

V

Van Der Maren, J.-M. · 2, 3, 145, 147
Veiga, M. · 18
Vetter, A. · 75, 80
Vigner, G. · 85, 91, 96, 97
Vigner, D. 85
Vilatte, J · 136
Vygotsky, L. · 50, 51, 52, 53, 54, 55

W

Walther · 81
Wang, Y · 80, 81
Warschauer, M. · 80
Weber, C · 84
Wilson · 91

Z

Zourou, K. · 69, 153, 155

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| RESUME | 2 |
| ABSTRACT..... | 3 |
| REMERCIEMENTS..... | 4 |
| SIGLES ET ABREVIATIONS..... | 5 |
| SOMMAIRE DU PREMIER VOLUME..... | 7 |
| INTRODUCTION GENERALE | 9 |
| 1. Motivations et choix du sujet..... | 9 |
| 2. Problématique et hypothèses de la recherche..... | 10 |
| 3. Pertinence et méthodologie de la recherche..... | 13 |
| 4. Plan de la recherche | 13 |
| CHAPITRE 1 : CADRE CONTEXTUEL..... | 15 |
| INTRODUCTION | 15 |
| 1.1 CARACTERISATIONS GEOGRAPHIQUE, LINGUISTIQUE ET ORGANISATION DU SYSTEME EDUCATIF DU CAP-VERT..... | 16 |
| 1.1.1 Situation géographique et économique du Cap-Vert..... | 16 |
| 1.1.2 Situation linguistique du Cap-Vert..... | 17 |
| 1.1.3 Défis et enjeux du système éducatif capverdien | 19 |
| 1.1.3.1 Présentation du système éducatif capverdien | 21 |
| 1.1.3.1.1 L'enseignement formel..... | 22 |
| ▪ Le préscolaire..... | 22 |
| ▪ L'enseignement de base intégré (EBI) | 22 |
| ▪ L'enseignement secondaire..... | 23 |
| ▪ L'enseignement supérieur, un secteur en construction..... | 23 |
| – Les universités privées..... | 23 |
| – L'université publique du Cap-Vert (Uni-CV)..... | 24 |
| 1.1.3.1.2 L'enseignement informel..... | 26 |
| 1.1.3.2 Les objectifs prioritaires définis par le système éducatif capverdien | 26 |
| ▪ Le défi central de massification de l'enseignement..... | 26 |
| ▪ La formation professionnelle..... | 27 |
| ▪ L'importance des langues étrangères..... | 28 |
| 1.2 LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS..... | 29 |
| 1.2.1 La situation du français dans le secondaire depuis 1975..... | 30 |
| 1.2.1.1 L'enseignement du français avant l'introduction de la réforme de 1994 | 30 |
| 1.2.1.2 La réforme de 1994 et ses conséquences sur l'enseignement du français..... | 32 |
| 1.2.1.3 Le manque de reconnaissance du français dans l'enseignement supérieur..... | 34 |
| 1.2.2 La formation des enseignants de français | 35 |
| 1.2.2.1 Présentation de la formation initiale des enseignants de français | 35 |
| 1.2.2.2 La formation continue des enseignants de français | 36 |
| 1.3 LES TICE AU CAP-VERT..... | 38 |
| 1.3.1 Diagnostic du terrain..... | 38 |
| 1.3.1.1 Un accès restreint de la population à Internet | 38 |
| 1.3.1.2 Le fossé entre le milieu urbain et rural dans le domaine des Tice..... | 39 |
| 1.3.1.3 Un parc informatique insuffisant et des difficultés de connexion à Internet des établissements scolaires et de formation | 40 |
| 1.3.2 Le programme «Mundu Novu»..... | 42 |
| 1.3.2.1 Définition et caractérisation du programme | 42 |
| 1.3.2.2 Les objectifs du programme..... | 42 |
| 1.3.2.3 Quelques actions et résultats..... | 43 |

| | |
|--|------------|
| 1.3.3 L'enseignement à distance au Cap-Vert, un secteur encore en construction | 45 |
| 1.3.3.1 Les premières expériences d'enseignement à distance | 45 |
| 1.3.3.2 L'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur | 46 |
| ▪ Les expériences de partenariat | 46 |
| ▪ Les expériences de l'enseignement à distance in situ | 48 |
| • Le Noyau d'appui pour l'enseignement à distance (NaEAD) | 49 |
| CONCLUSION | 50 |
| CHAPITRE 2 : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL | 51 |
| INTRODUCTION | 51 |
| 2.1 L'APPROCHE SOCIOCONSTRUCTIVISTE | 51 |
| 2.1.1 L'approche de Vygotsky | 52 |
| 2.1.2 La perspective sociocognitiviste | 54 |
| 2.1.3 Les implications pédagogiques et didactiques | 56 |
| 2.2 L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF | 57 |
| 2.2.1 Définition de l'apprentissage collaboratif | 57 |
| 2.2.2 L'apprentissage coopératif | 61 |
| 2.2.3 Conditions pour un apprentissage collaboratif efficace | 64 |
| 2.2.3.1 Constitution et composition du groupe | 64 |
| 2.2.3.2 Les relations interpersonnelles et socio-affectives | 66 |
| 2.2.4 Les sources de l'apprentissage collaboratif | 66 |
| 2.2.4.1 Contribution de la cognition répartie | 66 |
| 2.2.4.2 La théorie de l'activité | 67 |
| 2.2.5 Émergence de l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (Acao) | 70 |
| 2.3 LA COMMUNICATION MEDIÉE PAR ORDINATEUR | 71 |
| 2.3.1 Définition | 71 |
| 2.3.2 Quelques outils de CMO les plus répandus | 73 |
| 2.3.2.1 Le forum de discussion | 73 |
| 2.3.2.2 Le chat ou clavardage | 75 |
| 2.3.2.3 Les plateformes de formation en ligne | 77 |
| 2.3.3 Potentiel des outils de CMO | 79 |
| • Les changements de pratiques pédagogiques | 79 |
| • Au niveau communicationnel | 80 |
| • Au niveau linguistique | 81 |
| • Au niveau psycho-affectif | 81 |
| 2.3.4 Les limites des CMO | 82 |
| 2.4 L'ÉCRIT EN DIDACTIQUE DES LANGUES | 84 |
| 2.4.1 Définition | 84 |
| 2.4.2 Les représentations de l'écrit dans quelques approches pédagogiques | 85 |
| 2.4.3 Les recherches pour la constitution d'une didactique de l'écrit | 87 |
| 2.4.4 Caractéristiques d'un texte | 89 |
| • La cohérence textuelle | 89 |
| • La cohésion du texte | 92 |
| • La progression textuelle | 94 |
| 2.4.5 L'activité de production écrite en LE | 96 |
| 2.4.6 L'écrit avec les outils technologiques | 98 |
| 2.4.6.1 Impacts des outils technologiques sur l'écrit en LE | 99 |
| 2.4.6.2 Caractéristiques de l'écriture numérique | 100 |
| CONCLUSION | 102 |
| CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DU DISPOSITIF HYBRIDE CAPVERDIEN | 103 |
| INTRODUCTION | 103 |
| 3.1 LES PARTICIPANTS | 103 |
| 3.2 CARACTÉRISTIQUES DU DISPOSITIF HYBRIDE CAPVERDIEN | 106 |
| 3.2.1 Définitions du terme dispositif | 106 |
| 3.2.2 Présentation du dispositif capverdien et scénario d'apprentissage | 108 |
| 3.2.2.1 Organisation de la formation | 108 |
| 3.2.2.1.1 Type et durée | 108 |
| 3.2.2.1.2 Les tâches et macro-tâches proposées | 110 |

| | |
|---|------------|
| 3.2.2.1.3 Structuration et scénario des tâches et macro-tâches | 111 |
| 3.2.2.1.4 Types d'apprentissage visé..... | 115 |
| 3.2.2.2 Les objectifs d'apprentissage..... | 116 |
| 3.2.2.3 Les ressources utilisées dans l'apprentissage des étudiants..... | 117 |
| 3.2.2.3.1 Les ressources pédagogiques..... | 118 |
| 3.2.2.3.2 Les ressources non pédagogiques | 118 |
| 3.3 LE DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION | 123 |
| 3.3.1 Le contexte..... | 123 |
| 3.3.2 Les salles informatiques utilisées pour la formation | 124 |
| 3.3.3 L'inscription des étudiants dans le dispositif capverdien | 124 |
| 3.3.4 La formation et la période d'adaptation à la plateforme Moodle | 125 |
| 3.3.5 La constitution des groupes de travail | 125 |
| 3.3.6 L'encadrement des étudiants..... | 126 |
| 3.3.7 Les contraintes dans le fonctionnement de l'expérimentation | 126 |
| 3.3.8 L'évaluation des étudiants | 127 |
| CONCLUSION | 129 |
| CHAPITRE 4 : DEMARCHE ET ETAPES DE RECHERCHE | 130 |
| INTRODUCTION | 131 |
| 4.1 POUR UNE RECHERCHE-ACTION..... | 132 |
| 4.3 IDENTIFICATION ET ELABORATION DES OUTILS UTILISES POUR LE RECUEIL DES DONNEES..... | 135 |
| 4.3.1 L'enquête par questionnaires auprès des étudiants avant le début de la formation | 135 |
| 4.3.2 Les enquêtes réalisées à la fin de la formation | 137 |
| 4.3.2.1 Le questionnaire d'évaluation finale de la formation | 137 |
| 4.3.2.2 L'entretien face à face..... | 139 |
| 4.3.3 Les espaces de production | 140 |
| 4.3.4 Identification des traces laissées par les étudiants..... | 141 |
| 4.3.5 Observation participante..... | 142 |
| 4.4 DONNEES RECUEILLIES ET METHODOLOGIE D'ANALYSE | 144 |
| 4.4.1 Constitution du corpus de données | 144 |
| 4.4.2 Saisie, transcription et codage des données..... | 146 |
| 4.4.3 Démarches privilégiées et outils d'analyse des données..... | 149 |
| 4.4.3.1 L'analyse de contenu | 149 |
| 4.4.3.2 L'ethnométhodologie..... | 152 |
| 4.4.3.3 La démarche triangulaire..... | 153 |
| CONCLUSION | 155 |
| CHAPITRE 5 : RESULTATS DES DONNEES ET DISCUSSION..... | 156 |
| INTRODUCTION | 156 |
| 5.1 PRESENTATION DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE SOUMIS AUX ETUDIANTS AVANT LE DEBUT DE L'EXPERIMENTATION..... | 157 |
| Synthèse..... | 168 |
| 5.2 ANALYSE DES ECHANGES DES ETUDIANTS DANS LES FORUMS | 168 |
| 5.2.1 Dynamique interactionnelle au sein des groupes de travail | 169 |
| 5.2.1.1 Des indicateurs quantitatifs des échanges dans les groupes | 169 |
| 5.2.1.2 Présence et participation des étudiants | 170 |
| 5.2.2 Structuration et organisation des échanges..... | 171 |
| 5.2.2.1 Des échanges linéaires et tronqués..... | 171 |
| 5.2.2.2 Caractérisation des messages dans les échanges..... | 173 |
| 5.2.2.3 Une dissymétrie de la production verbale dans les échanges | 174 |
| 5.2.3 Stratégies déployées par les apprenants dans les échanges..... | 176 |
| 5.2.3.1 Des demandes d'aide et de clarification importantes..... | 176 |
| 5.2.3.2 Des encouragements et conseils..... | 178 |
| 5.2.3.3 Partage de ressources et entraides | 180 |
| 5.2.4 Modalités d'encadrement des enseignants tuteurs..... | 182 |
| Synthèse..... | 184 |
| 5.3 LES PRODUCTIONS DES ETUDIANTS | 184 |

| | |
|---|------------|
| 5.3.1 Les lettres de protestation..... | 184 |
| 5.3.2 Les dépliants informatifs..... | 186 |
| Synthèse..... | 187 |
| 5.4 ANALYSE DES SYNTHESES REFLEXIVES DES ETUDIANTS..... | 187 |
| 5.4.1 Amélioration de la capacité des apprenants à apprendre à travailler en groupe et à communiquer..... | 187 |
| 5.4.2 Des effets positifs sur la dimension psychoaffective des apprenants..... | 188 |
| 5.4.3 Aide et soutien des pairs..... | 190 |
| 5.4.4 Attitudes et comportements des enseignants tuteurs | 190 |
| Synthèse..... | 191 |
| 5.5 ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE D'EVALUATION FINALE DES ETUDIANTS APRES L'EXPERIMENTATION..... | 192 |
| 5.5.1 Profil des participants et connexion à Internet..... | 192 |
| 5.5.2 Intérêts des tâches..... | 193 |
| 5.5.3 Caractérisations des échanges..... | 195 |
| 5.5.4 Les relations interpersonnelles dans les groupes de travail..... | 197 |
| 5.5.5 Usages des outils de TIC..... | 198 |
| 5.5.6 Une évaluation positive du tutorat par les apprenants..... | 199 |
| 5.5.7 L'encadrement des enseignants tuteurs vu par les apprenants..... | 201 |
| Synthèse..... | 203 |
| 5.6 ANALYSE DES INTERVIEWS SEMI-DIRECTIVES | 204 |
| Synthèse..... | 206 |
| 5.7 DISCUSSION : LE DISPOSITIF, QUEL BILAN ? | 206 |
| 5.7.1 Des échanges favorisant la co-construction des connaissances et la collaboration | 207 |
| 5.7.2 Usages et impacts des TIC..... | 208 |
| 5.7.3 Importance du tutorat..... | 209 |
| 5.7.4 Climat socio-relationnel | 210 |
| 5.7.5 Appréciation générale du dispositif..... | 211 |
| 5.7.6 Limites du dispositif..... | 212 |
| CONCLUSION | 212 |
| CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES..... | 214 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 216 |
| LISTE DES FIGURES..... | 231 |
| LISTE DES GRAPHIQUES..... | 232 |
| LISTE DES TABLEAUX..... | 233 |
| INDEX DES AUTEURS..... | 234 |
| TABLE DES MATIERES | 237 |